

Foreldres og førskolelæreres vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og atferd ved 4 år

Maylen Evensen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

**Foreldres og førskolelæreres
vurderinger av internasjonalt adopterte
barns sosiale kompetanse og atferd
ved 4 år**

© Maylen Evensen

År: 2014

Tittel: Foreldres og førskolelæreres vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og atferd ved 4 år.

Forfatter: Maylen Evensen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å sammenligne foreldres og førskolelæreres vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og atferd ved 4 år. Oppgaven vil spesielt ta for seg adoptivbarns sosiale kompetanse, utfordrende atferd og problematferd. Mens sosial kompetanse handler om sosiale ferdigheter, kunnskaper og holdninger som barn trenger for å mestre samspill med andre, handler utfordrende og problematisk atferd om atferd som gjør det vanskelig for barn å samhandle med andre.

Mange internasjonalt adopterte barn tilbringer sine første levemåneder under ugunstige omstendigheter og har således andre forutsetninger til grunn for sin utvikling enn ikke-adopterte barn. Til tross for ulike preadopsjonelle erfaringer, ser det ut til at de fleste adoptivbarn klarer seg bra etter at de kommer til sine nye adoptivfamilier. Enkelte adoptivbarn viser imidlertid en noe senere utvikling av sosiale ferdigheter og mer problematferd enn ikke-adopterte barn.

De fleste barn tilpasser sin atferd til den aktuelle situasjonen og til menneskene som de samhandler med. For å få et mer helhetlig bilde av adoptivbarnas sosiale fungering, kan det derfor være hensiktsmessig å benytte seg av informanter som har ulik relasjon til barna og som observerer og samhandler med barna i forskjellige situasjoner.

Undersøkelsen som blir presentert i denne oppgaven, tar utgangspunkt i datamaterialet fra forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling». Undersøkelsen har en kvantitativ tilnærming med survey som metode, og datainnsamlingen har foregått ved hjelp intervju og spørreskjema. Alt analysearbeid har foregått med dataprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Resultatene fra undersøkelsen viser at foreldrene skårer adoptivbarna signifikant høyere på prososial atferd, fysisk utfordrende atferd og eksternalisert atferd enn det førskolelærerne gjør. Videre fremgår det flere signifikante og negative sammenhenger mellom adoptivbarnas sosiale ferdigheter og atferdsformene utfordrende atferd og problematferd. Disse sammenhengene er tydeligst hvis vi tar utgangspunkt i førskolelærernes vurderinger. Samtidig er det også flere signifikante sammenhenger mellom adoptivbarnas sosiale ferdigheter og deres atferd sett i lys av førskolelærernes vurderinger.

Forord

Det er mange som fortjener en stor takk i forbindelsen med denne masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg takke mine to veiledere Steinar Theie og Monica Dalen, som har latt meg få ta del i deres forskningsprosjekt. Selv om det har vært en lang og til tider krevende prosess, har den også vært utrolig lærerik og spennende, og jeg vil takke dere for all hjelp og støtte.

Jeg vil også rette en stor takk til alle mine kjære medstudenter som har vært innom lesesalen bakerst i kantina og kommet med oppmuntrende ord og gode råd. Sammen har vi opplevd både oppturer og nedturer. Nå er vi alle i mål, og det skal vi være stolte av.

Til slutt vil jeg få takke Andreas, venner og familie for deres tålmodighet og støtte gjennom alle mine år på skolebenken.

Maylen Evensen

Oslo, mai 2014

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Tema, formål og problemstilling	1
1.2	Begrepsavklaring	2
1.3	Oppgavens oppbygning	2
2	Samspill mellom individ og miljø	4
2.1	Bioøkologisk teori	4
2.1.1	Mikrosystemet	4
2.1.2	Mesosystemet	5
2.1.3	Eksosystemet	6
2.1.4	Makrosystemet	6
2.1.5	Proksimale prosesser	7
2.2	Tidlig samspill mellom barnet og omsorgsgiver	7
2.2.1	Tilknytning	8
2.3	Barnehagen som sosial arena	10
2.3.1	Barnehagens samfunnsmandat	10
2.3.2	Førskolelæreres rolle	10
2.3.3	Samspill og lek med jevnaldrende i barnehagen	11
2.4	Forskjeller mellom samværet i hjemmet og i barnehagen	12
3	Sosial kompetanse	14
3.1	Innholdet i sosial kompetanse	14
3.2	Sosial kompetanse i kontekst	16
4	Problematferd og utfordrende atferd	18
4.1	Eksternalisert og internalisert atferd	19
4.2	Problematferd oppstår i samspill med omgivelsene	20
4.2.1	Risiko- og beskyttelsesfaktorer	21
4.3	Sammenhengen mellom problematferd og sosial kompetanse	23
5	Vurderinger av sosial kompetanse og problematferd	24
6	Adopsjon	26
6.1	Tall og historikk	26
6.2	Adopsjonsprosessen	27
6.3	Adoptivforeldre	28

6.4	Adoptivbarn	29
6.5	Adoptivbarns reaksjoner og tilknytning til sine nye foreldre	29
6.6	Adoptivbarn og barnehagen.....	30
6.7	Problematferd og sosial kompetanse hos adoptivbarn	31
7	Metode.....	35
7.1	Forskningsdesign	35
7.2	Survey	35
7.3	Utvalget	36
7.4	Spørsmål og skalaer.....	38
7.4.1	Sosial Kompetanse	40
7.4.2	Utfordrende atferd	41
7.4.3	Problematferd	41
7.5	Dataanalyser	42
7.6	Validitet	43
7.6.1	Statistisk validitet	44
7.6.2	Begrepsvaliditet.....	45
7.6.3	Ytre validitet.....	45
7.7	Reliabilitet	46
7.8	Begrensninger og forbehold	47
7.9	Etiske hensyn.....	47
8	Resultater.....	50
8.1	Foreldrenes og førskolelærernes vurderinger	50
8.2	Sammenhenger mellom foreldrevariablene.....	51
8.3	Sammenhenger mellom førskolelærervariablene	52
8.4	Foreldre- og førskolelærervariablenes sammenhenger sett opp mot hverandre	53
8.5	Sammenfatning av resultatene	54
9	Drøfting av resultatene	56
9.1	Sosial kompetanse	56
9.2	Utfordrende atferd og problematferd.....	59
9.3	Sammenhenger mellom sosial kompetanse, utfordrende atferd og problematferd ...	62
10	Avsluttende oppsummering.....	65
	Litteraturliste	67
	Vedlegg 1	73

Vedlegg 2	75
-----------------	----

Tabelloversikt

Tabell 1: Adoptivbarnas fordeling på kjønn, alder ved adopsjonstidspunktet og fødeland. N=119.....	37
Tabell 2: Adoptivbarnas fordeling på kjønn, alder ved adopsjonstidspunktet og fødeland. N=81.....	38
Tabell 3: Alpha fra reliabilitetsanalyse på foreldreskalaene og førskolelærerskalaene for sosial kompetanse (selvhevdelse, selvkontroll, empati, lek, prososial atferd, tilpasning).	40
Tabell 4: Alpha fra reliabilitetsanalyse på foreldreskalaen og førskolelærerskalaen for utfordrende atferd (fysisk utfordrende atferd).....	41
Tabell 5: Alpha fra reliabilitetsanalyse på foreldreskalaene og førskolelærerskalaene for problematferd (tilbaketrekning, somatiske plager, angst/depresjon, emosjonalitet, oppmerksomhet, aggresjon, internalisering, eksternalisering).	42
Tabell 6: Foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av sosial kompetanse, utfordrende atferd og problematferd hos internasjonalt adopterte barn ved 4 år.....	50
Tabell 7: Korrelasjoner mellom foreldrevariablene; sosial kompetanse, utfordrende atferd, problematferd.	51
Tabell 8: Korrelasjoner mellom førskolelærervariablene; sosial kompetanse, utfordrende atferd, problematferd.....	52

1 Introduksjon

I denne introduksjonen presenteres oppgavens tema, formål og problemstilling. Deretter følger en kort begrepsavklaring, før det blir gjort rede for oppgavens oppbygning.

1.1 Tema, formål og problemstilling

Min masteroppgave tar utgangspunkt i datamaterialet fra forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling»; et longitudinelt forskningsprosjekt med Monica Dalen som prosjektleder. Sosial utvikling er en prosess som går over tid og som omhandler mange områder. I min oppgave velger jeg derfor å begrense fokuset til internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og atferd ved 4 år. Dette gjøres gjennom å sammenligne foreldres og førskolelæreres vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse, utfordrende atferd og problematferd ved 4 år. Foreldre og førskolelærere er begge viktige informanter når det gjelder barns fungering, men de har noen ulike forutsetninger for vurderinger av barn (Verhulst & Akkerhuis, 1989). Foreldrene kjenner som oftest sine barn best, mens en mer ekstern informant slik som en førskolelærer kanskje kan gi mer objektiv informasjon enn foreldre, siden foreldre er så sterkt involvert i sine barn (Dalen & Theie, 2012). Foreldre og førskolelærere har også forskjellig grad av innvirkning og ulike muligheter til å observere barn (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987).

Barns atferd er som oftest situasjonsbestemt, slik at informasjon fra ulike informantgrupper kan gi et mer helhetlig bilde av barns sosiale atferd (Verhulst & Akkerhuis, 1989). Dette kan muligens være spesielt relevant ovenfor en gruppe slik som internasjonalt adopterte barn, som har andre forutsetninger til grunn for sin utvikling enn ikke-adopterte barn. En høy andel av internasjonalt adopterte barn har tilbragt sine første levemåneder under ugunstige omstendigheter. Enkelte adoptivbarn har blant annet vokst opp på institusjoner eller barnehjem med få omsorgsfulle og nære voksenpersoner (Dalen, 2013). Ved adopsjon opplever barna også å bli separert fra sin familie eller andre nære omsorgspersoner, og har således flere brudd i sin oppvekst enn barn flest (Sætersdal & Dalen, 1999). Slike erfaringer gjør at adoptivbarn som gruppe blir ansett for å være mer sårbare for å utvikle problemer senere i livet (Gärtner & Heggland, 2013). Resultater fra studier viser blant annet at adoptivbarn viser mer problematferd enn ikke-adopterte barn (Juffer & van IJzendoorn, 2005;

Verhulst, Althaus & Versluis-den Bieman, 1990), samt at de skårer lavere på sosial kompetanse (Brodzinsky, 1993; Verhulst et al., 1990).

På bakgrunn av foregående redegjørelse har jeg kommet frem til følgende problemstilling som min undersøkelse skal ta utgangspunkt i:

I hvilken grad er det forskjell mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og atferd ved 4 år?

1.2 Begrepsavklaring

Ettersom denne oppgaven handler om internasjonalt adopterte barn, vil begrepet «adoptivbarn» vise til barn som er adoptert fra utlandet, med mindre noe annet er spesifisert. Samtidig vil begrepene «adopsjon» og «adoptivforeldre» omhandle internasjonale adopsjoner og foreldre som har adoptert et barn fra et annet land enn Norge.

Begrepene «sosial kompetanse», «utfordrende atferd» og «problematferd» vil bli redegjort for under de respektive kapitlene.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 10 kapitler. Etter en kort introduksjon, følger 5 teorikapitler. I teoridelen har jeg innledningsvis valgt å redegjøre for generell teori og begreper som er knyttet til barns utvikling. Dette er gjort for å gi en teoretisk bakgrunn når jeg siden skal redegjøre for adopsjon og adoptivbarns situasjon og utvikling. Kapittel 2 tar for seg samspillet mellom individ og miljø, nærmere bestemt samspillet mellom barnet og dets omgivelser, for å belyse hvilken betydning dette samspillet har for barns sosiale utvikling. Kapittelet innledes med Bronfenbrenner sin bioøkologiske teori. Videre vil det bli redegjort for det tidlige samspillet og tilknytningen mellom barnet og nærmeste omsorgsgiver, barnehagen som sosial arena, samt forskjeller mellom samværet i hjemmet og i barnehagen. I de neste to kapitlene vil det bli redegjort for begrepene «sosial kompetanse», «utfordrende atferd» og «problematferd». Kapittel 5 vil belyse bruken av foreldre og førskolelærere som informanter i studier om barns sosiale kompetanse og problematferd. Forhold knyttet til adopsjon og adoptivbarns situasjon og utvikling vil bli presentert i kapittel 6. Etter teorikapitlene følger et metodekapittel som omhandler presentasjon av forskningsdesignet,

metodebruken og gjennomføringen av selve undersøkelsen som oppgaven baserer seg på. Kapittelet tar også for seg undersøkelsens validitet og reliabilitet, samt at etiske hensyn knyttet til gjennomføringen av undersøkelsen vil bli belyst. Videre følger et kapittel hvor resultatene fra undersøkelsen blir presentert. Etter dette følger en drøfting av undersøkelsens resultater opp mot teori og empiri. Oppgavens siste kapittel avrunder det hele med en avsluttende oppsummering.

2 Samspill mellom individ og miljø

Opp gjennom tiden har det vært ulike forståelser og teorier om hvordan barn og unge utvikles. På dagens teorifront er det transaksjonsmodellen som er det dominerende perspektivet på barn og unges utvikling (Kvello, 2008b). Transaksjonsmodellen er ikke én teori, men en samling teorier som mener at barnet og miljøet utvikles over tid gjennom et gjensidig påvirkningsforhold. Teoriene beskriver således dynamikk fremfor noe som er statisk (Kvello, 2012). Dette står i kontrast til tidligere oppfatninger av barnet som en passiv mottaker av påvirkninger fra mor eller det øvrige miljøet. Teorier innenfor transaksjonsmodellen betrakter barnet som et aktivt subjekt som påvirker og former sitt miljø, samtidig som de også påvirkes og formes av miljøet (Kvello, 2008b).

2.1 Bioøkologisk teori

En av teoriene som hører til under transaksjonsmodellen er Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologi, som han etablerte på 1970- tallet. Teorien har senere blitt omdøpt til bioøkologisk teori (Kvello, 2012). Teoriutviklingen til Bronfenbrenner er basert på miljøer som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre og til personen eller barnet som er i utvikling. Miljøene som omslutter barnet organiseres i fire ulike systemer ut i fra på hvilken måte eller i hvilken grad miljøene påvirker eller påvirkes av barnet; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet (Kvello, 2012).

2.1.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet omhandler de nære miljøene som barnet ferdes i til daglig og hvor barnet opplever direkte ansikt- til ansikt kontakt med andre (Bronfenbrenner, 1979). Eksempler på slike miljøer er familien, barnehagen, skolen, venner og nærmiljøet. Mikrosystemene inneholder tre komponenter som er av stor betydning for barnets utvikling; relasjoner, aktiviteter og roller (Kvello, 2012). For å skape et utviklingsfremmende miljø er det sentralt at mikrosystemene består av gode relasjoner basert på gjensidighet og følelsesmessig engasjement, samt at relasjonene varer over en viss tid. Deltakelse i varierte, meningsfulle og helhetlige aktiviteter er med på å sikre utviklingen av kompetanse og forståelse for miljøet som barnet er en del av. Videre er det viktig at barnet blir eksponert for ulike roller, slik at de får rikelig anledning til å ta ulike perspektiver og således får en utvidet sosial forståelse.

Forståelse av ulike roller og erfaring med å mestre ferdighetene som kreves av en rolle, vil også bidra til en ferdighets- og kompetanseutvikling (Kvello, 2012).

Økologiske overganger

Gjennom hele oppveksten og videre i livet vil barnet bevege seg mellom ulike mikrosystemer og roller. Overgangen fra et system til et annet og endringer i rolle, betegnes som en økologisk overgang (Kvello, 2012). Eksempler på slike overganger er å få søsken, flytte til et annet bosted og oppstart i barnehage og skole (Kvello, 2012). Således vil også det å bli adoptert kunne representere en slik overgang. Bronfenbrenner (1979) påpeker at økologiske overganger er av stor betydning i barnets utvikling, fordi en endring i miljø og rolle nesten alltid vil innebære at forventningene til barnets atferd blir forandret avhengig av barnets nye posisjon. Roller har en måte å forandre hvordan et barn blir behandlet, hvordan barnet oppfører seg, hva barnet gjør, og slik sett også hvordan barnet tenker og føler. Dette prinsippet gjelder ikke bare barnet selv, men også andre i barnets omkrets (Bronfenbrenner, 1979). Hvis et barn ikke klarer å utvikle den kompetansen som det nye mikromiljøet forventer, kan økologiske overganger representere en trussel mot barnets utvikling. Overgangen til et nytt mikromiljø kan således betegnes som en økologisk felle (Kvello, 2012). På en annen side kan økologiske overganger representere en berikelse for barnet, så fremt barnet lykkes i å beherske de nye omgivelsene. Det forutsetter imidlertid at barnet lett forstår hva som forventes og kreves, og lett utvikler den kompetansen som er forventet av miljøet. Samtidig er det viktig at omsorgspersonene på tvers av mikrosystemene oppretter kontakt og gjør de forberedelsene som trengs for at barnet skal få utviklet den nødvendige kompetansen og lykkes i det nye miljøet (Kvello, 2012).

2.1.2 Mesosystemet

Et mesosystem omfatter forbindelsen og det gjensidige forholdet mellom to eller flere miljøer som barnet aktivt deltar i. Et mesosystem består altså av flere mikrosystemer, og oppstår når barnet engasjerer seg på mer enn en sosial arena (Bronfenbrenner, 1979). Forholdet eller forbindelsen mellom mikrosystemene muliggjøres ikke bare gjennom barnets direkte kontakt med de ulike miljøene, men også gjennom den kontakten som opprettes mellom blant annet foreldre og førskolelærere, for eksempel når foreldrene blir med barnet i barnehagen eller førskolelærerne kommer på hjemmebesøk. Jo flere personer som involverer seg på tvers av

mikrosystemene som barnet er en del av, jo sterkere blir forbindelsen og forholdet mellom miljøene, noe som bidrar til bedre muligheter for at barnet skal kunne fungere godt på nye arenaer og i nye situasjoner (Bronfenbrenner, 1979). Kontakten mellom ulike miljøer som barnet ferdes i, er viktig for å skape trygghet og sammenheng i barns tilværelse samt utviklingsfremmende aktiviteter, roller og relasjoner i barnets kontekst (Bø, 2011).

2.1.3 Eksosystemet

Et eksosystem refererer til et eller flere miljøer som ikke involverer barnet som en aktiv deltaker direkte, men som påvirker eller blir påvirket av hendelser som oppstår i barnets nære miljøer. Eksosystemet har altså en indirekte påvirkning på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Eksempler på eksosystemer kan være venner av barnets foreldre, stress, lønnsforhold, arbeidstider eller andre forhold ved foreldrenes arbeidsplass som påvirker foreldrene og situasjonen i hjemmet, samt innholdet i og hyppigheten i kontakten mellom hjem og barnehage. Viktige samfunnsinstitusjoner befinner seg også på eksosystem- nivå (Kvelling, 2012).

2.1.4 Makrosystemet

Makrosystemet omhandler den overordnede kulturen eller subkulturen som omfatter mikro-, meso-, og eksosystemet. Individuer innenfor samme kultur eller subkultur vil generelt sett støtte de samme verdiene, og det vil være en viss grad av indre sammenheng mellom miljøene. Makrosystemet refererer således til kontinuiteten som observeres i de øvrige systemene, blant annet i forbindelse med innhold og organisering av aktiviteter og i form av roller og relasjoner innenfor hvert miljø (Bronfenbrenner, 1979). Kulturen innebefatter blant annet verdier, tradisjoner, lover og synspunkter på hvordan sosiale institusjoner skal organiseres i samfunnet og hvilke beslutninger som tas (Bø, 2011). Forhold på makro- nivå har altså betydning for den virkeligheten som barn og voksne møter i hverdagen. Samfunnets verdisystem og beslutninger preger familie, barnehage og andre institusjoner som barnet er en del av, samtidig som det påvirker hvordan enkeltindivider ser og tolker virkeligheten (Bø, 2011).

2.1.5 Proksimale prosesser

Bronfenbrenner har gjennom hele sin arbeidskarriere jobbet for å videreutvikle og forbedre sin teori (Ertesvåg & Bø, 2006). I sin nyeste måte å tenke på, vektlegger Bronfenbrenner fire uatskillelige elementer som påvirker et barns utvikling; «process», «person», «context», «time» (Bronfenbrenner & Morris, 2006). «Process» omfatter samspillet mellom barnet og dets miljø, også kalt «proximal processes» eller proksimale prosesser. De proksimale prosessene er selve kjernen i den bioøkologiske teorien (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Her er det verd å poengtere at barnet ikke bare samspiller med andre personer, men at det også skjer en interaksjon med objekter og symboler, slik som verdier, redskaper og kulturelle symboler (Ertesvåg & Bø, 2006). Effekten av de proksimale prosessene og hvilken retning de gir utviklingen, varierer som en funksjon av egenskaper og karakteristika ved den umiddelbare eller mer fjerntliggende konteksten eller miljøet («context») og personen eller barnet («person») (Bronfenbrenner & Morris, 2006). For at samspillet mellom barnet og miljøet skal ha betydning for utviklingen, er det også viktig at interaksjonen foregår relativt ofte og over en lengre tidsperiode. De proksimale prosessene både utvikles, virker og endres over tid («time») (Ertesvåg & Bø, 2006). De proksimale prosessene som blir ansett for å være av størst betydning for barnets utvikling, er de som foregår i barnets mikromiljø. Spesielt vil det dyadiske samspillet mellom barnet og nærmeste omsorgsgiver, som i de fleste tilfeller er barnets mor eller far, være av stor betydning (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.2 Tidlig samspill mellom barnet og omsorgsgiver

Barn er predisponert for sosialt samspill med sine omsorgsgivere (Rye, 2002). Allerede fra fødselen av viser barn en evne til å sette i gang, opprettholde og avslutte sosiale interaksjoner med andre mennesker, gjennom blant annet positive reaksjoner på andre menneskers lyder og bevegelser, tendensen til å interessere seg for menneskers ansikter og stemmer, og gjennom blikk-kontakt, skrik og smil. Disse evnene hjelper barnet til en aktiv og effektiv sosial kommunikasjon, og bidrar til å sikre et samspill med omsorgsgiveren som kan skaffe barnet nødvendig omsorg, bidra til sosial tilpasning og skaffe barnet kunnskap om omverden (Rye, 2002). Gjennom samspillet vil barnet også skaffe seg erfaringer om sine omgivelser. I samspillet vil omsorgsgiveren spille rollen som guide, som skal bistå barnet i å skaffe seg kunnskap om omverden. Dette kan delvis foregå ved at omsorgsgiveren henleder barnets oppmerksomhet mot visse deler av omgivelsene og viser og forklarer. Omsorgsgiveren kan

også tilpasse omgivelsene slik at barnet lettere kan gjøre seg meningsfulle erfaringer (Rye, 2002). I samspillet vil barnet også lære noe om seg selv, gjennom å speile seg i de voksnes reaksjoner på det en gjør, samtidig som barnet lærer seg normer for samhandling og mellommenneskelige samværsformer (Lamer, 1997).

Kvaliteten i samspillet mellom barnet og omsorgsgiver er ikke bare avhengig av barnets evner til kommunikasjon og interaksjon, men også av omsorgsgiverens sensitivitet og evne til å oppfatte, reagere på og tilpasse seg barnets initiativ og følelsesmessige uttrykk. Den gjensidige utvekslingen av signaler, initiativ og reaksjoner mellom barnet og omsorgsgiveren danner grunnlaget for den videre utviklingen av mellommenneskelig kommunikasjon og gjensidig forståelse (Rye, 2002). Enkelte foreldre kan oppleve barnet sitt som mer krevende enn andre i arbeidet med å få til et positivt samspill (Rye, 2002). Som jeg skal komme nærmere inn på senere i oppgaven, vil blant annet enkelte adoptivforeldre kunne oppleve at adoptivbarna viser ulike emosjonelle reaksjoner når de kommer til sine nye familier, noe som kan skape utfordringer i samspillet den første tiden (Andersen, 2005). Uavhengig av barnets forutsetninger er det de voksne som har hovedansvaret for kvaliteten i samspillet med barnet (Kvello, 2008a).

2.2.1 Tilknytning

Tilknytning handler om etableringen av følelsesmessige bånd mellom to eller flere personer (Carli & Dalen, 1997). Tilknytningen mellom barnet og den nærmeste omsorgsgiveren, som i de fleste tilfeller er barnets mor eller far, etableres allerede i spedbarnsalderen gjennom det gjensidige samspillet dem i mellom, og utvikles gjennom hverdagens felles aktiviteter, slik som blant annet mating, stell, trøst og lek (Rye, 2002). En tilknytning preget av trygghet og tillit er en grunnleggende forutsetning for barnets videre sosiale utvikling (Carli & Dalen, 1997). Blant annet vil en god og trygg tilknytning danne grunnlaget for en positiv følelsesmessig utvikling, som omhandler evnen til å kjenne igjen sine egne og andres følelser, sette seg inn i andres situasjon, evne til å knytte nære relasjoner til andre barn og voksne eller andre sosiale ferdigheter (Huse, 2009). Trygg tilknytning fører også til at barnet opplever en følelse av egenverd, noe som vil styrke barnets psykiske helse slik at det kan tåle motgang og ytre påkjenninger i livet (Carli & Dalen, 1997).

De faktorene som ser ut til å være av størst betydning for at båndene som knyttes mellom barnet og omsorgsgiveren skal bære preg av trygghet og tillit, er at omsorgsgiveren viser god

omsorg, uttrykker varme og kjærlighet og er sensitive og tilgjengelige ovenfor barnets emosjonelle signaler, reaksjoner og behov (Rye, 2002). Den tryggheten og tillitten som signaliseres gjennom omsorgsgiverens adekvate og raske respons på barnets gråt, smil og lyder (Smith & Ulvund, 1999), bidrar til at barnet lettere våger seg ut i nye situasjoner og lettere våger å utforske nye omgivelser, vel vitende om at omsorgsgiveren ikke er langt unna (Carli & Dalen, 1997). Et barn som har oppnådd en trygg og tillitsfull tilknytning til sine nærmeste omsorgsgivere, vil på lengre sikt videreføre denne tilliten over til andre mennesker ut ifra den forestillingen om at verden er et vennligsinnet sted med mennesker som vil dem vel (Sveen, 2010). Barnet er tillitsfullt, fleksibelt og utforskende når det kommer til lek, samhandling og etablering av nye relasjoner med andre barn og voksne, noe som igjen vil øke sjansene for at barnet får oppleve nye utviklingsstøttende erfaringer og relasjoner (Solheim, 2010).

Barn som opplever uforutsigbare og ustabile reaksjoner fra omsorgsgiveren kan få vanskeligheter med å stole på omgivelsene og å knytte tillitsfulle bånd. Som en konsekvens av en slik utrygghet og mistillit kan det oppstå en forstyrrelse i balansegangen mellom barnets avhengighet og uavhengighet til de voksne (Carli & Dalen, 1997). Noen barn kan bli for avhengige av å ha noen voksne rundt seg, i frykt for å bli forlatt til seg selv. De kan bli klengete overfor sine foreldre og samtidig ukritisk i sin kontaktsøken med andre voksne. Andre barn kan vise mistillit ved å bli avvisende og utilgjengelig for kontakt ovenfor alle voksne (Carli & Dalen, 1997). Barn med en utrygg tilknytning til sine omsorgsgivere vil således få vanskeligheter i samspill med andre (Sveen, 2010). En tilknytning preget av mistillit kan også føre til at et barn får problemer med å akseptere omsorgsgiverens grenser og normer, samt lite oppmerksomme på andre ytre krav i omgivelsene. Hvis barnet ikke lærer å tolke forventinger og signaler fra nære voksenpersoner, eller ikke aksepterer deres normer og regler, kan dette medføre at barnet viser lite sosialt tilpasset atferd (Carli & Dalen, 1997). Et utrygt tilknytningsmønster kan imidlertid snus hvis de negative samspillserfaringene opphører og erstattes med nye erfaringer preget av følelsesmessig tilgjengelighet og støttende omsorg (Solheim, 2010). Et eksempel på dette kan være adoptivbarn som har tidligere erfaringer med få omsorgsfulle og trygge voksne, men som gjennom kjærlighet og oppmerksomhet fra sine nye adoptivforeldre kan utvikle en følelse av trygghet (Lyngvi & Rygvold, 2004). Jeg kommer tilbake til dette i avsnittet om «adoptivbarns reaksjoner og tilknytning til sine nye foreldre».

2.3 Barnehagen som sosial arena

Mange norske barn tilbringer en betydelig stor andel av sitt småbarnsliv i barnehage (Moen & Granrusten, 2012). Tall fra statistisk sentralbyrå (2014) viser at 80 % av barn mellom 1- 2 år og 97 % av barn mellom 3-5 år går i barnehage. Totalt gikk 90 % av alle norske barn i aldersgruppen 1-5 år i barnehage ved utgangen av 2013. Barnehagen blir raskt en viktig del av livet til de fleste norske barn, og de erfaringene barna gjør seg i barnehagen gir grunnlag for læring og utvikling av ulike typer kompetanse (Moen & Granrusten, 2012).

2.3.1 Barnehagens samfunnsmandat

Barnehagen har et formelt samfunnsmandat som er nedfelt i lov om barnehager (Barnehageloven, 2005) og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). I dette mandatet ligger det at: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005). Sentrale samfunnsmessige verdier som menneskelig likeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet skal ligge til grunn for denne virksomheten. Barnehagen skal også tilby et omsorgs- og læringsmiljøet som er til barnets beste. I tillegg til å ivareta hensynet til felleskapet, skal barnehagen støtte og ta hensyn til det enkelte barn. Barnehagen skal sikre barnet et oppvekstmiljø som både gir utfordringer tilpasset barnets alder og funksjonsnivå, og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barna skal få oppleve trivsel og glede i lek og læring, utfolde skaperglede, undring og utforskertrang, utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter og lære å ta vare på seg selv og hverandre i et miljø hvor de voksne skal møte barna med tillit og respekt (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2.3.2 Førskolelæreres rolle

Når et barn begynner i barnehagen, vil førskolelærerne få mange av de samme rollene og oppgavene overfor barnet som foreldrene har hjemme. De blir ansvarlige for det daglige stellet av barnet, for å gi trøst og omsorg til barnet, samt opptre som barnets pedagoger (Martinsen & Nærland, 2009). Omsorg er sentralt for at barnet skal kunne få mulighet til å utvikle sosial kompetanse. Gjennom å være til stedet for barnet, imøtekommende for barnets behov, ved å vise empati og anerkjennelse, hever det kvaliteten på relasjonen og samspillet

mellom barnet og den voksne (Lamer, 1997). Den omsorgen som gis i barnehagen er ikke den samme omsorgen som gis i hjemmet. Mens de fleste foreldre elsker sine barn betingelsesløst og gir de naturlig omsorg, gir førskolelærere en profesjonell omsorg til andres barn (Solheim, 2010). Førskolelærerens omsorgsansvar handler derfor først og fremst om å forstå det enkelte barns omsorgsbehov, det være seg fysiske, relasjonelle og følelsesmessige behov, samt hvordan de skal gi barnet den omsorgen de trenger. Å jobbe i barnehage fordrer derfor at de voksne har faglig kompetanse, samt at de liker å jobbe med barn, har mye empati og et ønske om å ville gjøre det beste for hvert enkelt barn (Solheim, 2010).

De aller fleste førskolelærere passer sine oppgaver meget godt, og er kompetente fagfolk som viser interesse for barna i barnehagen (Martinsen & Nærland, 2009). I de fleste tilfeller synes det også at barna liker de voksne i barnehagen, at de stoler på dem og føler seg trygge sammen med dem (Martinsen & Nærland, 2009). Førskolelærerne blir imidlertid svært sjeldent tilknytningspersoner for barna slik som foreldrene er, noe som kan tilskrives kvaliteten på samspillet mellom foreldre og barn. Sammenlignet med samværet mellom et barn og førskolelærere, er samværet mellom barnet og foreldrene mye tettere og mer preget av gjensidig interesse og høy følelsesmessig intensitet. Et barn viser også større intimitet overfor sine foreldre enn med førskolelærere (Martinsen & Nærland, 2009). Uavhengig om førskolelærerne kan karakteriseres som tilknytningspersoner eller ikke, vil de voksne i barnehagen uansett spille en viktig rolle for barns sosiale og følelsesmessige utvikling. En god barn- voksen-relasjon i barnehagen virker fremmende på barns utvikling (Solheim, 2010). Barn som opplever en nær og trygg relasjon med førskolelærere vil lettere kunne leke og drive med aktiviteter på egenhånd, fordi de stoler på at de voksne ser dem og kan gi dem støtte og omsorg hvis de opplever noe som vanskelig eller leit (Solheim, 2010). Dette kan blant annet være spesielt sentralt i forhold til adoptivbarn, som på bakgrunn av tidligere erfaringer kan ha vansker med mestre nye sosiale situasjoner (Carli & Dalen, 1997).

2.3.3 Samspill og lek med jevnaldrende i barnehagen

For de aller fleste barn er det å få møte og leke med andre jevnaldrende barn det aller beste ved å gå i barnehage (Moen & Granrusten, 2012). Barn interesserer seg tidlig for andre barn, og fra rundt 2 ½-årsalderen er barn ofte mer opptatt av andre barn enn av voksne (Martinsen & Nærland, 2009). Lek og vennskap er ikke bare noe barna setter pris på, men det gir også barna sosialiseringserfaringer som ingen andre relasjoner kan gi. Når barn samspiller med

hverandre får de nemlig muligheten til å praktisere sosiale ferdigheter og utvikle samspillskompetanse med noen som er relativt likeverdige (Lamer, 1997). Gjennom samvær med andre barn lærer de viktige sosiale ferdigheter som å kunne ta, utvikle og opprettholde kontakt med andre, å kunne forstå og ta andres perspektiver og roller, å kunne dele, hjelpe, løse konflikter, be om hjelp og tørre å stå i mot gruppepress (Lamer, 1997).

Barns samspill og lek med voksne og andre barn i barnehagen stiller ulike krav til sosial kompetanse. Barn vil i mindre grad tilpasse seg et annet barn i samspillet enn det voksne gjør i samspill med et barn (Martinsen & Nærland, 2009). Dette kan representere en utfordring, særlig for de yngste barna i barnehagen. I samspill med andre barn vil de yngste barna være avhengig av de voksnes omsorg og at de voksne tilrettelegger fellesleken og samværet mellom barna. Etter hvert som barna blir eldre, utvikler de ferdigheter som gjør det lettere for dem å omgås andre jevnaldrende på en selvstendig og jevnbyrdig måte. Barna vil også oftere ta i bruk mer avanserte lekformer (Martinsen & Nærland, 2009). Blant annet skjer det en drastisk økning i late- som- lek hos barn i alderen 3- 5 år, noe som krever relativt godt etablerte språkferdigheter og evnen til å ta andres perspektiv (Tremblay, Hartrup & Archer, 2005). Endringer i barnas ferdigheter og forståelse innebærer en overgang fra en voksenstyrt og tilrettelagt sosial arena, til en sosial arena der de i større grad selv bestemmer og regulerer samværet med andre barn (Martinsen & Nærland, 2009).

2.4 Forskjeller mellom samværet i hjemmet og i barnehagen

Med tanke på at min undersøkelse skal sammenligne foreldres og førskolelæreres vurderinger av adoptivbarns sosiale kompetanse og atferd, vil det være relevant å trekke frem noen forskjeller mellom hjemmet og barnehagen som sosiale arenaer. Det finnes store forskjeller mellom det samværet som barn opplever i hjemmet og det de møter i barnehagen (Martinsen & Nærland, 2009). Blant annet er det flere og mer varierte aktiviteter i hjemmet enn i barnehagen. I hjemmet opplever et barn flere ulike aktiviteter og situasjoner som gjenspeiler det vanlige hverdagslivet i kulturen, slik som for eksempel husstell, handleturer og besøk til familie og venner. Mangfoldet av hverdagsaktivitetene og situasjonen gjør at barnets læring i større grad blir kontekstualisert hjemme. Sammenlignet med hjemmet er barnehagen et mer spesielt og snevert miljø, preget av rutiner og en stabil rytme (Martinsen & Nærland, 2009). Videre deler barnet en lengere og rikere forhistorie med sine foreldre enn den historien de har

sammen med de voksne eller barna i barnehagen. Samspillet mellom barn og voksne er også vanligvis tettere i hjemmet enn i barnehagen. Sammenlignet med foreldrene har førskolelærerne i barnehagen flere barn å ta hensyn til og forholde seg ofte til barna som en gruppe. Barnet har derfor lettere for å få oppmerksomhet av foreldrene enn av førskolelærerne (Martinsen & Nærland, 2009). Som nevnt tidligere er det også sjeldent at førskolelærere er tilknytningspersoner for barnet slik som foreldrene er. En annen viktig forskjell som finnes mellom de to arenaene er at barnet opplever sterkere følelser hjemme enn i barnehagen (Martinsen & Nærland, 2009). Denne forskjellen er derimot diskutabel. På den ene siden kan man si at barn har sterkere og annerledes følelser for foreldrene enn det de har overfor de voksne eller barna i barnehagen, fordi foreldrene er deres tilknytningspersoner. På den annen side kan barn også oppleve sterke følelser i forbindelse med vennskapsforhold eller konfliktsituasjoner med andre jevnaldrende barn i barnehagen (Martinsen & Nærland, 2009).

En hver kultur vektlegger visse normer eller standarder for hva som blir ansett som god oppførsel eller ønskverdig atferd. Standardene omhandler alt fra konkrete forhold som det å spise med kniv og gaffel, til det å følge generelle regler som å ikke lyve. De samme standardene gjelder både i hjemmet og i barnehagen, og de blir stort sett også fulgt opp på samme måte (Martinsen & Nærland, 2009). Noen standarder er imidlertid mer aktuelle i barnehagen enn hva de er i hjemmet. Sammenlignet med hjemmet, er barnehagen i større grad en offentlig enn en privat arena som skal ivareta rettighetene til flere barn. Barnehagen samler mange jevnaldrende barn, og det er vanlig at det oppstår konflikter mellom barna. I barnehagen er det derfor større bruk for regler og standarder som regulerer samværet mellom barna (Martinsen & Nærland, 2009). Barna skal lære å ta hensyn til andre barn, til å gi og ta i samhandling med andre og ikke plage eller skade andre barn. En viktig standard er at ingen skal forstyrre eller ødelegge for andre i barnehagen. Det er for eksempel forbudt for barna å løpe støyende rundt i store grupper og rope og skrike i munnen på hverandre (Martinsen & Nærland, 2009).

3 Sosial kompetanse

Som nevnt innledningsvis ser det ut til at adoptivbarn har en mer forsinket utvikling på området sosial kompetanse enn ikke-adopterte barn (Brodzinsky, 1993; Verhulst et al., 1990). Sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre (Lamer, 1997). Grunnlaget for å utvikle sosial kompetanse legges i det tidlige samspillet mellom barnet og omsorgspersoner, for så å videreutvikles gjennom samspillet mellom barnet og jevnaldrende (Dalen, 2013).

Sosial kompetanse er således både en forutsetning for og et resultat av samhandling med andre (Sørli, 1998). For barn vil utviklingen av sosial kompetanse innebære en opplevelse av individuell mestring, gode relasjoner og vennskap (Ogden, 1995). Samtidig vil opplevelsen av aksept og tilhørighet ha en positiv innvirkning på barnets selvoppfattelse (Berg, 2005).

Konsekvensene av ikke å mestre situasjoner som krever sosial kompetanse kan være avvisning og irettesettelse fra andre, og i verste fall mobbing (Lamer, 1997). For å lykkes med sosiale oppgaver trenger barn å utvikle ulike sosiale ferdigheter, samt kunnskaper om når de skal ta de ulike sosiale ferdighetene i bruk. Å være sosialt kompetent innebærer at barnet er i stand til å forstå sosiale situasjoner og tilpasse seg normer og forventninger i miljøet. Videre dreier det seg om det å ha tro på sin egen kompetanse og et ønske om selv å kunne påvirke den sosiale konteksten og hevde sine egne behov og interesser (Ogden, 1995). Sosial kompetanse handler nemlig ikke bare om konformitet, men også om trivsel og et positivt selvbilde (Lamer, 1997). Det er altså en balansegang mellom det å tilpasse seg og påvirke situasjonen, mellom å vise hensyn og å ivareta egne behov (Ogden, 1995).

3.1 Innholdet i sosial kompetanse

Sosial kompetanse favner et vidt område av sosiale ferdigheter, kunnskaper og holdninger som barn trenger i møte med sosiale oppgaver (Ogden, 1995). Det er ingen universell enighet om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal inngå i operasjonaliseringen av sosial kompetanse eller hvordan de ulike begrepsdimensjonene skal vektles i forhold til hverandre. Noen legger mest vekt på atferdsdimensjonen av sosial kompetanse, som fokuserer på mestring og fremvisning av ulike sosiale ferdigheter (Sørli, 1998). Blant annet hevder Gresham og Elliott (1990) at utviklingen av sosiale ferdigheter er et av de viktigste prosjektene i et barns liv. De betegner sosiale ferdigheter som «socially acceptable learned behaviors that enable a person to interact effectively with others and to avoid socially

unacceptable responses» (Gresham & Elliott, 1990, s. 1). Dette kan være atferd som å hjelpe andre, dele med andre og å si “tusen takk”. Gresham og Elliott (1990) deler de sosiale ferdighetene inn i de fem underdomenene; samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll. Samarbeid omfatter det å hjelpe andre, dele med andre og å følge regler og beskjeder. Selvhevdelse inkluderer initiert atferd slik som å spørre andre om informasjon, presentere seg selv og respondere på andres handlinger. Ansvarlighet viser til atferd som demonstrerer evnen til å kommunisere med voksne og respektere andres eiendeler eller arbeid. Empati omfatter atferd som gjenspeiler omsorg og respekt for andres følelser og synspunkter. Selvkontroll inkluderer atferd som er spesielt fremtredende i konfliktsituasjoner, slik som å respondere hensiktsmessig på blant annet erting, samt det å kunne vente på tur og inngå kompromisser i situasjoner som ikke er preget av konflikter. Denne inndelingen av sosiale ferdigheter er blitt brukt i ulike studier av sosial kompetanse (Ogden, 1995; Sørli, 1998).

Lamer (1997) har i forbindelse med utarbeidingen av programmet «Du og jeg og vi to», operasjonalisert begrepet sosial kompetanse ut fra en oppfatning om at sosial kompetanse er noe mer enn bare de observerbare sosiale ferdighetene. Hun sier at sosial kompetanse omhandler det brede området av oppfatninger, vurderinger og handlinger som setter barn i stand til å lykkes i sine sosiale interaksjoner. Hun fremhever altså betydningen av barnas sosialkognitive ferdigheter, som viser til barnas forståelse for sosial atferd og mellommenneskelige relasjoner. De handlingene som barna utfører er drevet frem og styrt av barnas oppfatninger og vurderinger av en situasjon. Det er derfor viktig også å inkludere de indre ferdighetene i utøvelsen av sosial kompetanse, slik som blant annet å lese og oppfatte en situasjon riktig, å slutte seg til andres tanker og følelser, samt ferdigheter i å vurdere hvilke handlinger som er passende i ulike situasjoner og hvilke konsekvenser de ulike handlingene vil få (Lamer, 1997).

Basert på både observerbare ferdigheter og indre ferdigheter, har Lamer (1997) operasjonalisert sosial kompetanse inn i fem innholdsområder; empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse, og lek, glede og humor. Hovedområdet empati og rolletaking handler om gjenkjenning og innlevelse i andres følelser, evnen til å kunne ta andres perspektiv eller sette seg inn i andres rolle og å forstå andre ut fra deres situasjon og den konteksten de befinner seg i. Det dreier seg om å kunne trekke slutninger om andres synspunkter, intensjoner, motiver, ønsker, personlighet og informasjonsbehov for å kunne

utvise passende sosial atferd. Prososial atferd omhandler positive sosiale holdninger og handlinger som for eksempel å hjelpe, støtte, dele, anerkjenne, inkludere og vise omsorg for. De prososiale handlingene er frivillige handlinger som springer ut av internaliserte normer for positiv atferd, og synes å ha en klar nytteverdi for andre. Hovedområdet selvkontroll handler om å kunne kontrollere umiddelbare impulser og å se alternativer, vurdere og planlegge sin atferd i sosiale situasjoner. Det dreier seg også om å kunne utsette egne ønsker og behov i situasjoner som krever turtaking, kompromisser, felles avgjørelser og når umiddelbar belønning er mer lønnsomt på sikt, samt å takle mellommenneskelige konflikter. Selvheldelse omhandler initiativtaking i samhandling med andre og om å kunne hevde sine meninger, ønsker og behov og å kunne stå i mot gruppepress. Det dreier seg om å være selvstendig og sikker, og å vise en positiv selvoppfattelse gjennom en generell optimisme i forhold til at de handlingene som man tar initiativ til vil få et godt utfall. Det siste hovedområdet lek, glede og humor, handler om å kunne følge lekens skjulte regler om enighet, gjensidighet og turtaking, forstå lekesignalene, å kunne skille lek fra annen aktivitet, å tre inn og ut av lekens rammer, og å kunne involvere seg fullt og helt i leken. Hovedområdet omfatter også det å kunne føle glede, spøke, slappe av og ha det gøy (Lamer, 1997).

3.2 Sosial kompetanse i kontekst

Det er vanskelig å forestille seg sosial kompetanse som en egenskap som er løsrevet fra sin sosiale sammenheng. Et individ er alltid sosialt kompetent i forhold til noe (Ogden, 1995). Forskjellige sosiale situasjoner og forskjellige mennesker i de sosiale kontekstene stiller ulike krav i forhold til barns atferd. Hva som blir anset som sosial kompetent atferd, vil delvis variere avhengig av barnets alder, sosiale arena og tid. Hvorvidt foreldre og førskolelærere vurderer et barn som sosialt kompetent avhenger av om barnets sosiale atferd tilsvarer deres normer og forventninger (Ogden, 1995). Samtidig vil det også være visse felles oppfatninger om hva som er akseptabel og forventet sosial atferd innenfor barnets økosystem. Det gjelder for eksempel det å vente på tur, det å kunne etablere vennskap, løse sosiale konflikter og vise empati (Ogden, 1995). Graden av samsvar mellom blant annet foreldre- og førskolelærervurderinger avspeiler hvor like forventninger et barn møter i hjemmet og i barnehagen. Manglende samsvar mellom vurderingene kan fortolkes på flere måter. Det kan være et uttrykk for at barnet faktisk oppfører seg forskjellig hjemme og i barnehagen, eller at foreldrene og førskolelærerne har forskjellige forventninger og krav til barnet (Ogden, 1995).

En av hovedutfordringene i utøvelsen av sosial kompetent atferd, er å tilpasse seg de ulike kravene som barna møter i de ulike situasjonene og ovenfor ulike mennesker (Lamer, 1997). De fleste barn viser allerede ved 2-månedersalder at de er i stand til å kunne tilpasse seg ulike sosiale situasjoner (Rye, 2002). Noen barn skiller seg ut fra mer sosial kompetente barn, ved at de har vanskeligheter med å gjenkjenne og reagere riktig i forhold til ulike krav etter som de beveger seg fra en situasjon til en annen (Lamer, 1997). Det at et barn ikke viser sosialt kompetent atferd, trenger nødvendigvis ikke å bety at de ikke er sosialt kompetente. I enkelte situasjoner kan barnet på grunn av emosjonelle eller motivasjonelle forhold bli hemmet i å utføre sosiale ferdigheter. Ytre påvirkninger kan også ha samme effekt når for eksempel andre barn viser problematisk atferd eller når kompetent atferd ikke blir belønnet eller bekreftet på noen som helst måte (Ogden, 1995). Sosial kompetanse handler ikke kun om konformitet til mer eller mindre tilfeldige og kulturelt definerte forventninger. Sosial kompetanse har også en funksjonell betydning, noe som betyr at sosial kompetanse ikke nødvendigvis er det samme som sosialt ønskelig eller problemfri atferd sett med de voksnes øyne (Ogden, 1995). Barn kan for eksempel vise aggressiv, egoistisk eller passiv atferd med den hensikt om å bli godtatt og inkludert i vennegrupper, som har andre normer og regler enn voksne for hva som blir ansett som veltilpasset atferd (Lamer, 1997). Dette peker på det sentrale med å skille mellom sosial kompetanse som ferdighet og sosial kompetanse som vurderinger. Et barn kan ha prososiale ferdigheter, men på bakgrunn av sine egne vurderinger av situasjonen, velger barnet å ikke anvende dem fordi det vil føre til negative konsekvenser i forhold til å ivareta behovet om å få venner (Lamer, 1997). Således kan en kanskje betegne barn som viser problematisk atferd som sosialt kompetent, fordi de tilpasser seg vennemiljøet. På en annen side vil det imidlertid ikke være rimelig å inkludere sosial atferd som tar sikte på å skade andre når en snakker om sosial kompetanse (Ogden, 1995). I blant annet barnehagen bør det stilles krav om prososiale handlinger dersom man skal vurdere barna som sosialt kompetente. Når de voksne vurderer enkeltbarnas sosiale kompetanse, må de ansatte i barnehagen også rette søkelyset mot det miljøet og den type atferd og oppførsel som både barna og de voksne oppmuntrer til gjennom sin egen atferd og sin måte å forholde seg til andre på. Det bør være en holdning om å arbeide for å skape sosiale miljøer der barnas krav til hverandre sammenfaller med overordnede mål, slik som blant annet å vise prososial atferd, empati og mot til å hevde sine egne meninger og stå i mot gruppepress (Lamer, 1997).

4 Problematferd og utfordrende atferd

Som nevnt innledningsvis viser funn fra tidligere studier at adoptivbarn viser mer problematferd enn ikke-adopterte barn (Juffer & van IJzendoorn, 2005; Verhulst et al., 1990). «Problematferd» er et litt uklart begrep, og i dagligtalen og i litteraturen blir det brukt mer eller mindre overlappende betegnelser og begreper for å beskrive problematferd blant barn og unge. Eksempler på slike begreper er atferdsproblemer, sosiale og emosjonelle vansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker, psykososiale vansker, innagerende og utagerende atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I denne oppgave vil jeg forholde meg til begrepet «problematferd», da forståelsen av de forskjellige begrepene er den samme. Utfordrende atferd blir også nevnt i denne oppgaven, men må ikke forveksles med problematferd. Utfordrende atferd i tidlig alder handler om fysisk aggressive handlinger som for eksempel slag og spark, og mer ikke- fysisk utfordrende handlinger som for eksempel masing og sutring (Dalen, 2013). Slik utfordrende atferd forekommer mer eller mindre hos alle barn og blir ofte oppfattet som normalatferd (Nordahl et al., 2005).

Hvorvidt en definerer en atferd som problematisk eller ikke, avhenger av øye som ser og situasjonen som atferden utspiller seg i. Atferd som er kjennetegnet ved at den er situasjonsavhengig, forbigående og av liten alvorlig karakter, er sjeldent en kilde til bekymring (Nordahl et al., 2005). Det er blant annet ikke uvanlig at barn i førskolealderen kan utvise utfordrende atferd i form av mye trass og sinne, og kan finne på å bite og slå når det oppstår sosiale problemsituasjoner med andre barn eller når barnet ikke får det som det vil (Tremblay, 2010). Det er imidlertid grunn til bekymring når den utfordrende atferden øker i hyppighet og intensitet, vedvarer over tid og utover det som er forventet for alderstrinnet, samt kommer til uttrykk i mange ulike situasjoner eller arenaer (Befring & Duesund, 2012). Når barnets atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i omgivelsene og avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at det tydelig forstyrrer eller hemmer barnets utvikling og læring, skaper problemer for andre og hemmer positiv sosial samhandling med andre, kan vi gå over til å betegne det som problematferd (Nordahl et al., 2005).

4.1 Eksternalisert og internalisert atferd

Et fellestrekk ved barn som viser problematferd, er at de har vanskeligheter for å passe inn med omgivelsene. På en annen side kan problematferd komme til uttrykk på forskjellige måter (Befring & Duesund, 2012). En måte å skille mellom ulike former for problematferd på, er å differensiere mellom eksternalisert atferd og internalisert atferd (Nordahl et al., 2005).

Eksternalisert atferd omhandler problematferd som er knyttet til oppmerksomhetsvansker og aggressiv atferd. Eksternalisert atferd kommer til uttrykk ved at barnet ikke kan konsentrere seg, har vansker med å sitte stille, er lite samarbeidsvillig, er trassig, er ulydig, blir lett frustrert, er ofte sint, har ofte raserianfall, ødelegger andres ting, kommer ofte i krangel, og viser fysisk aggresjon mot andre ved blant annet å slå eller sparke (Achenbach & Rescorla, 2000). Internalisert atferd er knyttet til emosjonell reaktivitet, angst og depresjon, somatiske plager og sosial tilbaketrekning. Barn som viser internalisert atferd har en tendens til å unngå å se andre i øynene, blir fort urolige av enhver forandring i faste rutiner, blir lett såret, er tilbaketrukket, og viser tegn på nervøsitet, engstelse og depresjon (Achenbach & Rescorla, 2000).

Eksternalisert atferd viser seg allerede i førskolealderen (Ogden, 2009). Spesielt er fysisk og aggressiv atferd vanlig for denne aldersgruppen. Omfanget av slik atferd ser ut til å øke fra barna er 2 år og når en topp ved 3 års alderen (Tremblay et al., 2005). Etter hvert som barna blir eldre vil omfanget av den fysiske aggresjonen minke. Negative tilbakemeldinger fra jevnaldrende på den fysiske atferd, samt utvikling av bedre kommunikative ferdigheter gjør at barn etter hvert tar i bruk mer verbale former for aggresjon (Tremblay et al., 2005).

Når det gjelder internalisert atferd, viser det seg at slik atferd nesten er like vanlig som eksternalisert atferd (Nordahl et al., 2005). De internaliserte problemene kommer imidlertid klarest til uttrykk i skolealder og hos ungdom (Ogden, 2009). De stille barna blir ofte bagatellisert, oversett og ignorert fordi de ikke rammer omgivelsene (I. Lund, 2012). Mens eksternalisert atferd representerer konflikter med andre personer og med deres forventninger, er internalisert atferd mer knyttet til individets indre følelsesliv og subjektive plager (Achenbach & Rescorla, 2000). Barn som viser eksternalisert atferd har således fått mer oppmerksomhet i barnehagen og i skolen enn det barn som viser internalisert atferd har fått. Barn som er stille og tilbaketrukket blir i liten grad oppdaget når de er små, og for mange av

disse barna vil ikke problemene bli oppdaget før de i tenårene begynner med selvskading eller er gamle nok til å gi uttrykk for sine plager (Drugli, 2008).

Inndelingen av eksternalisert og internalisert problematferd er på ingen måte tilstrekkelig. Det at et barn viser eksternalisert atferd utelukker ikke muligheten for at barnet også kan vise internalisert atferd. Det finnes barn som er både deprimert og voldelige, som er både ensomme og sinte, og som er aggressive og samtidig sårbare (Nordahl et al., 2005). I arbeidet med utformingen av «Child Behavior Checklist for Ages 1 ½ - 5» fant Achenbach og Rescorla (2000) positive og relativt sterke korrelasjoner mellom eksternalisert atferd og internalisert atferd. Funnene antyder at barn som viser mye eksternalisert atferd, også har en tendens til å vise litt over gjennomsnittet av internalisert atferd, og omvendt. Samtidig påpeker de at det fortsatt er evidens for at noen barn i all hovedsak kun viser eksternalisert atferd, og noen barn kun viser internalisert atferd. Selv om vi beholder inndelingen av eksternalisert atferd og internalisert atferd, vil det imidlertid være mange sider ved atferdsuttrykkene som har mye til felles. Uavhengig av typen atferd, vil problematferd utfordre omgivelsene, hindre optimal læring, skape vanskeligheter med å etablere stabile vennskap og bidra til opplevelsen av ensomhet (I. Lund, 2012).

4.2 Problematferd oppstår i samspill med omgivelsene

Problematferd oppstår ikke av seg selv, men i samspill med omgivelsene. Barn påvirkes av og tilpasser sin atferd og sine handlinger etter omgivelsene og de sosiale felleskapene eller systemene som det er en del av, samtidig som barnet selv påvirker og former sitt miljø, med sin biologiske utrustning, ønsker, mål og forventninger og fremgangsmåte (Nordahl et al., 2005). At et barn viser problematisk atferd, er ikke nødvendigvis et uttrykk for svikt eller manglende evner og ferdigheter hos barnet. Problematferden kan like gjerne være en reaksjon på ugunstige eller belastende oppvekstforhold og læringsbetingelser. Problematferd kan være et resultat av manglende samsvar mellom de ulike kravene og forutsetningene som barn på ulike utviklingstrinn stilles ovenfor, og barnets evne eller vilje til å møte disse kravene. Det er altså snakk om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger (Nordahl et al., 2005). Samtidig vil forholdet mellom de ulike sosiale systemene som barnet er en del av, være avgjørende for barnets utvikling. Store ulikheter i normer, regler og krav i hjemmet og barnehagen eller skolen kan føre til problematferd fordi barnet må

forholde seg til vidt forskjellige forventinger og verdiorienteringer. Videre kan venns­kapsrelasjoner til antisosiale jevnaldergrupper i nærmiljøet føre til at barnet viser problematisk atferd i barnehagen eller i skolen. Samtidig kan negative forhold ved foreldrenes arbeidsplass, slik som tidspress og lønnskutt, påvirke forhold i familien, som igjen har innvirkning på barnets utvikling (Nordahl et al., 2005). Hvis vi ønsker å forstå et barns atferd, må vi derfor rette søkelyset mot forhold ved både barnet selv og ved de sosiale systemene. Nedenfor presenteres ulike faktorer knyttet til individet og dets miljø som har betydning for utvikling av problematferd.

4.2.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

En risikofaktor kan sees på som en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som forbindes med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden, som for eksempel utviklingen av problematferd (Nordahl et al., 2005). Risikofaktorer dreier seg altså om forhold og hendelser som inntreffer før barnet har utviklet problematferd. Risikofaktorene kan knyttes til individet, barnets familie, forhold ved barnehagen og skolen, jevnaldrende og nærmiljøet rundt (Nordahl et al., 2005). Individuelle risikofaktorer omhandler blant annet fysiske, somatiske eller psykologiske egenskaper ved barnet selv. Ruspåvirkning i svangerskapet, et vanskelig temperament, svake kognitive funksjoner og dårlig impuls­kontroll er eksempler på slike faktorer (Drugli, 2008). Mangelfull sosial kompetanse er også en risikofaktor for utvikling av problematferd (Nordahl et al., 2005). Risikofaktorer knyttet til barnets familie, er blant annet mangelfulle foreldreferdigheter og en dårlig oppdragelsespraksis, hyppige og alvorlige konflikter i hjemmet, negativt samspill mellom barn og foreldre og tilknytningsproblemer, mishandling og omsorgssvikt, rusmisbruk og psykiske lidelser hos foreldrene, samt arbeidsledighet (Nordahl et al., 2005). I barnehagen eller skolen kan høyt sykefravær eller hyppig utskiftninger av ansatte, lite struktur og dårlig kontakt mellom voksne og barn utgjøre sentrale risikofaktorer i forhold til barns utvikling (Kvelling, 2010). Samtidig kan avvisning fra prososiale jevnaldrende og tilknytning til andre barn som viser problematisk atferd, øke sannsynligheten for senere mistilpasning og problematferd. Fattigdom, forfall, kriminalitet og mangel på offentlige service tiltak er eksempler på risikofaktorer i barnets nærmiljø utover barnehage og skolen (Nordahl et al., 2005).

Som det vil bli omtalt senere i avsnittet om «problematferd og sosial kompetanse hos adoptivbarn» kan en del adoptivbarn ha blitt eksponert for faktorer som kan øke risikoen for utviklingen av problematferd. Til tross for dette viser derimot de fleste adoptivbarn en god utvikling etter adopsjon (Juffer & van IJzendoorn, 2005). Det at et barn har blitt eksponert for ulike risikofaktorer, betyr ikke nødvendigvis at barnet utvikler problematferd (Nordahl et al., 2005). Effekten av eventuelle risikofaktorer blir blant annet påvirket av den kapasiteten barnet har til å tåle og til å tilpasse seg negative belastninger og hendelser i livet (Drugli, 2008). Denne kapasiteten varierer fra barn til barn. Noen barn er mer motstandsdyktige enn andre, noe som betyr at de viser en adekvat tilpasning og positiv utvikling på tross av tidligere belastninger eller stress (Nordahl et al., 2005). Barnets alder og utviklingsstadium vil også være av betydning for hvilke faktorer som kan bli ansett som en risiko. Under svangerskap vil blant annet rusmisbruk hos mor være en risikofaktor. Hos yngre barn vil aggressiv oppdragelsespraksis i hjemmet og en svak tilknytning mellom barn og foreldre representere en risiko for utvikling av problematferd, mens antisosiale venner, mistrivsel i skolen og lett tilgang til rusmidler er mer sentrale risikofaktorer i ungdomsalderen (Nordahl et al., 2005). Antallet risikofaktorer er også av betydning for om barnet står i fare for en skjevutvikling. Et barn som utsettes for en enkelt belastning er ikke i større risiko enn andre barn, mens derimot eksponering for flere risikofaktorer øker sjansene for problematferd betraktelig (Nordahl et al., 2005). Samtidig er det også påvist beskyttende faktorer hos barnet eller oppvekstmiljøet som kan bidra til å redusere den negative innflytelsen som eventuelle risikofaktorer har på barnets atferd. Tilstedeværelsen av beskyttende faktorer øker antall muligheter for positive opplevelser, samt fremmer kompetanse, mestring, følelsesregulering og en positiv selvoppfatning. Således kan beskyttende faktorer bidra til utviklingen av motstandsdyktighet hos sårbare og risikoutsatte barn (Nordahl et al., 2005).

Beskyttende faktorer kan deles inn på samme måte som risikofaktorene. Beskyttende faktorer ved individet er for eksempel det å være jente, å ha høy IQ, god verbal kompetanse, en positiv sosial orientering og et lett eller avbalansert temperament. Beskyttende forhold i familien er blant annet støttende og omsorgsfulle foreldre, en god relasjon til minst en av foreldrene og foreldre som evner å formidle klare standarder og veilede barnet i hva som er akseptabel og uakseptabel oppførsel (Nordahl et al., 2005). Eksempler på beskyttende faktorer i barnehagen og i skolen er et inkluderende miljø, gode relasjoner mellom de ansatte og barna, en tydelig struktur, og god kontakt mellom hjemmet og barnehagen eller skolen. Videre vil enighet mellom de ansatte i barnehagen eller skolen og barnets foreldre angående de grunnleggende

verdiene i oppdragelsen og omsorgen av barnet, virke beskyttende mot en skjevutvikling (Kvello, 2010). Samtidig kan støttende og prososiale vennerelasjoner dempe effekten av belastende forhold i hjemmet. Beskyttende faktorer i barnets øvrige nærmiljøer er antatt å være små sosiale og økonomiske forskjeller, god sosial kontroll, trygghet og trivsel, samt opplevelsen av tilhørighet til lokalmiljøet (Nordahl et al., 2005).

4.3 Sammenhengen mellom problematferd og sosial kompetanse

Resultater fra studier viser en tydelig sammenheng mellom et lavt nivå av sosial kompetanse og en høy forekomst av problematferd (Ogden, 1995; Sørli, 1998). Det er også funnet sammenhenger mellom ulike sosiale ferdigheter og ulike former for problematferd. Blant annet er det en antydning til at eksternalisert atferd er forbundet med manglende selvkontroll og samarbeidsferdigheter, mens internalisert atferd er forbundet med manglende selvhverdelsesferdigheter (Ogden, 1995). Selv om disse funnene ikke kan vise til en klar årsaks- virkning sammenheng, ser det ut til at systematiske opplegg som har som formål å fremme barn og unges sosiale ferdigheter, har en positiv effekt på problematferd av ulik alvorlighetsgrad (Nordahl et al., 2005).

Mange barn med dårlige sosiale ferdigheter har svært få strategier å ta i bruk når de møter på sosiale problemer. Som oftest ender det med at disse barna slår med en gang de blir frustrerte eller sinte, bryter inn i leken uten å spørre først eller lyver for å komme seg unna situasjoner hvor de har gjort noe galt (Drugli, 2008). I samspillet mellom barn kan en observere at barn som viser aggressiv atferd aktivt blir avvist av de andre. Andre barn blir avvist fordi de er tilbaketrukket og dermed oppleves som kjedelige (Drugli, 2008). Barn som viser eksternalisert eller internalisert atferd står i risiko for ikke å fungere i positive relasjoner med jevnaldrende som kan bidra til å fremme deres videre utvikling. Mange av disse barna mangler eller velger ikke å ta i bruk sosiale ferdigheter, og mister således også muligheten til å lære slike ferdigheter av sine jevnaldrende. Samtidig vil barn som fungerer bra i lag med prososiale jevnaldrende, øke sin sosial kompetanse ytterligere (Drugli, 2008).

5 Vurderinger av sosial kompetanse og problematferd

Førskolelærere og foreldre observerer og samhandler med barn i ulike sosiale kontekster som innebærer forskjellige former for samspill og utfordringer. Blant annet vil mye av barns sosiale samspill i barnehagen preges av ulike former for lek som stiller forskjellige krav til sosial kompetanse (Martinsen & Nærland, 2009). Selv om de fleste foreldre er godt kjent med sine barns atferdsmessige funksjon over tid og på tvers av ulike situasjoner, har førskolelærere muligheten til å sammenligne barn med en større gruppe jevnaldrende og kan fange opp problemer ved barnas atferd som ikke er like tydelige for foreldrene (Verhulst & Akkerhuis, 1989). Dette kan muligens føre til at foreldre og førskolelærere vurderer barns atferd og ferdigheter noe ulikt. Funn fra en studie viser blant annet at førskolelærere og lærere rapporterer om mer problemer knyttet til samspill med andre jevnaldrende eller atferd som forstyrrer andre i mer strukturerte opplæringssituasjoner, enn det foreldre gjør (Verhulst & Akkerhuis, 1989).

Resultater fra en metaanalyse utført av Achenbach et al. (1987) indikerer høyere samsvar mellom vurderinger av barn og unges problematferd fra informanter som har like roller overfor eller samme relasjon til barna, enn mellom vurderinger gjort av informanter med ulike relasjoner til barna og som således ser barna i ulike situasjoner. Resultatene viser en gjennomsnittskorrelasjon på .59 mellom ulike foreldrevurderinger, .64 mellom ulike førskolelærer- eller lærervurderinger, mens gjennomsnittskorrelasjonen mellom foreldrevurderinger og førskolelærer- eller lærervurderinger var på .27. En metaanalyse som omhandlet barn og unges sosiale ferdigheter, fant også lave til moderate samsvar mellom informanter som samhandler med barn i ulike situasjoner, slik som mellom foreldre og førskolelærere eller lærere (Renk & Phares, 2004). Andre studier som omhandler problematferd (Verhulst & Akkerhuis, 1989) og sosial kompetanse (Ogden, 1995) hos barn, finner tilsvarende korrelasjoner mellom foreldre og førskolelærere eller læreres vurderinger. Det er også funnet at foreldre generelt sett rapporterer om mer problematferd, særlig knyttet til eksternalisert atferd, enn det førskolelærere og lærere gjør (Verhulst & Akkerhuis, 1989). Studier har også funnet høyere grad av samsvar mellom foreldres og førskolelæreres eller læreres vurderinger av eksternalisert atferd enn på internalisert atferd, noe som kan komme av

at internaliserte atferdsuttrykk ikke er like tydelige og lett å vurdere slik som eksternalisert atferd (Achenbach et al., 1987; Verhulst & Akkerhuis, 1989).

Studiene ovenfor omhandler ikke-adopterte barn og deres foreldre. Resultater fra en studie utført av Tan and Camras (2011) viser imidlertid også lave til moderate samsvar mellom adoptivforeldres og førskolelæreres eller læreres vurderinger av adoptivbarns sosiale kompetanse, med korrelasjoner på mellom .12- .25. Et lavt samsvar kan så tvil rundt reliabiliteten og validiteten til både den ene og den andre informantgruppens vurderinger. En slik tankegang kan undergrave muligheten for at informantene bringer med seg forskjellig valid informasjon (Achenbach et al., 1987). Barns atferd og sosiale ferdigheter er ofte situasjonsbestemt (Tan & Camras, 2011), slik at et lavt samsvar mellom blant annet foreldres og førskolelæreres vurderinger kan være at barnet faktisk viser ulik atferd i de forskjellige situasjonene som vurderingene baserer seg på. Resultater fra en studie av barns atferdsmønster i hjemmet og i skolen, viser at det er mindre samsvar mellom foreldrenes og lærernes vurderinger av barnets atferd når barnet opplever store uoverensstemmelser mellom krav og forventninger på skolen og i hjemme, og motsatt (Brand & Felner, 1996). Forskjeller mellom foreldres og førskolelæreres vurderinger av barns atferdsmessige fungering, kan således antas å komme av at barn opplever forskjellige krav i barnehagen og hjemmet og dermed tilpasser sin atferd etter den sosiale konteksten de befinner seg i. Å samle inn informasjon fra flere kilder vil bidra til et mer komplett bilde av barnas atferd (Verhulst & Akkerhuis, 1989).

6 Adopsjon

Adopsjon innebærer at et barn får nye foreldre og et nytt hjem. Gjennom adopsjon får adoptivbarnet den samme rettsstilling til sine adoptivforeldre som biologiske barn har til sine foreldre, samtidig som rettsforholdet til barnets opprinnelige slekt faller bort (Gärtner & Heggland, 2013). I Norge er hovedårsaken til adopsjon som oftest barnløshet, selv om noen adopterer barn av humanitære eller idealistiske grunner (Vonheim, 2013). Uavhengig av bakgrunnen for valget om adopsjon, skal en adopsjon først og fremst ta hensyn til hva som gagnar barnet (NOU 2009:21, 2009). For de fleste adoptivbarn betyr adopsjon en overgang fra fattigdom, omsorgssvikt eller deprivasjon til ressurssterke og stimulerende hjem. Adopsjon blir sett på som den beste måten å gi barn støtte og omsorg på når deres biologiske foreldre ikke kan bidra med dette selv (Gärtner & Heggland, 2013).

6.1 Tall og historikk

Frem til midten av 1960- tallet var adopsjon ensbetydende med adopsjon av barn som ikke hadde mulighet til å vokse opp hos sine foreldre innenfor landegrensene. Etter hvert som velstanden i de vestlige landene økte, minket antallet barn som hadde behov for å bli adoptert i Norge (Dalen & Rygvold, 2012). Det ble dermed mer og mer vanlig å adoptere barn fra land preget av sosial nød og fattigdom (Vonheim, 2013). I Norge ble de første internasjonale adopsjonene gjennomført på slutten av 1960- tallet. Siden den gang har tallene på adopsjoner fra utlandet vist en stadig økning, og frem til 2006 ble det adoptert rundt 600 barn fra utlandet til Norge hvert år (Dalen & Rygvold, 2012). I perioden fra 1998 til 2007 var Norge det landet som hadde flest antall internasjonale adopsjoner målt i forhold til befolkningsmengden (NOU 2009:21, 2009). I den første tiden kom de fleste internasjonalt adopterte barna fra land som Korea, India og Colombia. Etter kommunismens fall ble det etter hvert også vanlig å adoptere barn fra Øst- Europa, slik som Romania og Russland (NOU 2009:21, 2009). Fra 2000 til 2012 har Kina vært det landet som har frigitt flest barn for adopsjon til Norge, med unntak av i 2011 hvor det kom flest barn fra Colombia (Statistisk sentralbyrå, 2013). I de siste ti årene har imidlertid antallet adopsjoner fra utlandet til Norge minket med hele 70,6 %. I 2012 var det 231 adopsjoner fra utlandet og tallene har ikke vært så lave siden 1970 (Statistisk sentralbyrå, 2013). Den drastiske minkingen skyldes blant annet at flere land som tidligere har frigitt mange barn for internasjonal adopsjon, nå ser mer kritisk på sin egen adopsjonspraksis og har

endret sine holdninger i forhold til adopsjon til utlandet. Flere land har fått en økende bevissthet omkring menneskehandel og satser mer og mer på adopsjon innad i landet (NOU 2009:21, 2009). Som en konsekvens av at færre barn blir tilgjengelig for internasjonal adopsjon, synes å være at de barna som er aktuelle for adopsjon utover landegrensene i større grad vil ha en høyere adopsjonsalder og behov for spesiell støtte og oppfølging (NOU 2009:21, 2009). Parallelt med nedgangen i adopsjoner fra land som tidligere har vært dominerende på området, får adopsjonsvirksomheten imidlertid stadig feste i nye land, slik som Etiopia, Guatemala og Sør- Afrika. Disse landene er preget av fattigdom og nød, noe som er med på å øke antallet adoptivbarn med behov for spesiell hjelp (NOU 2009:21, 2009).

6.2 Adopsjonsprosessen

For å kunne adoptere et barn fra et annet land, må foreldrene gjennom en lang søknadsprosess (Adopsjonsforum, 2013). Søknadsprosessen går ut på at foreldrene tar kontakt med en godkjent, norsk adopsjonsorganisasjon, som har som hovedoppgave å formidle barn fra utlandet med sikte på adopsjon (Bufetat, 2009). For å bli godkjent som adoptivforeldre må søkerne også kontakte kommunen, som på bakgrunn av gjeldende retningslinjer skal gjøre en vurdering og utredning av familiens livssituasjon og omsorgsevne (Bufetat, 2009). Etter at adopsjonssøkerne har fått godkjenning fra de norske myndighetene, skal søknaden sendes til utlandet (Adopsjonsforum, 2013). På grunn av blant annet nedgangen i antall barn som er tilgjengelige for adopsjon fra utlandet og lange internasjonale adopsjonskøer, kan saksbehandlingen i utlandet ta lang tid. For de aller fleste som søker om adopsjon fra utlandet, vil adopsjonsprosessen ende positivt i form av en akseptert forespørsel om barn (Adopsjonsforum, 2013).

De norske reglene for godkjenning av adoptivforeldre er nedfelt i adopsjonsloven (Adopsjonsloven, 1986). En videre tolkning og orientering rund disse reglene er beskrevet av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD, tidligere Barne- og likestillingsdepartementet) i «Rundskriv om utlandsadopsjon med retningslinjer for undersøkelse og godkjenning av adoptivhjem» (BLD, 2009). Retningslinjene knytter seg til søkeres økonomiske, sosiale og helsemessige situasjon. I rundskrivet står det blant annet at søkerne må ha god psykisk og fysisk helse, en stabil og trygg økonomi, og har vært gift i minst to år, eventuelt vært registrerte samboere og gift i til sammen to år (BLD, 2009). Bakgrunnen for disse retningslinjene er prinsippet om å ivareta barnets interesser og behov, et

prinsipp som også kommer til uttrykk i FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen. En adopsjon skal først og fremst gagne barnet (BLD, 2009). Barn som adopteres fra utlandet har med seg erfaringer fra hjemlandet som kan komme til å stille adoptivforeldrene overfor utfordringer som er annerledes og mer krevende enn ved egne fødte barn. Kravene er derfor satt for å sikre at barnet får adoptivforeldre som kan gi dem et godt hjem, med den kontakten, omsorgen, tryggheten, stabiliteten og forståelsen barna trenger (BLD, 2009).

6.3 Adoptivforeldre

Adoptivforeldre utgjør ikke en representativ foreldregruppe sammenlignet med biologiske foreldre. Blant annet er foreldre fra arbeiderfamilier underrepresentert blant adoptivforeldre. Mange adoptivforeldre har jobber innenfor helse-, sosial- eller undervisningssektoren, og har generelt et noe høyt utdanningsnivå. Skillsmissprosenten blant adoptivforeldre er også langt lavere sammenlignet med foreldre som har biologiske barn. Videre har adoptivfamiliene et ganske stabilt bosetningsmønster. (Dalen & Rygvold, 2012). Sett i forhold til gjennomsnittet av befolkningen er det også færre adoptivforeldre som mottar sosialbidrag, og som viser antydninger på psykisk sykdom eller rusbruk (Gärtner & Heggland, 2013). Kort oppsummert er adoptivfamilier ganske stabile familier (Dalen & Rygvold, 2012).

Adoptivfamilier utgjør støttende og stimulerende miljøer som synes å ha en svært gunstig påvirkning på blant annet adoptivbarnas skolefaglige prestasjoner. På en annen side kan det i slike familier lett oppstå for høye forventninger som gjøre at barna opplever et forventningspress for å prestere i skolen (Dalen & Rygvold, 2012). Det kan derfor være verdt å nevne at sosioøkonomiske og akademiske ressurser i seg selv ikke nødvendigvis er en garanti for et godt nok foreldreskap. Det vil samtidig være viktig at foreldrene har realistiske forventninger til adoptivbarnet. Et for stort gap mellom de velfungerende foreldrenes krav og forventninger og barnets forutsetninger for å leve opp til disse forventningene, kan ha en negativ innvirkning på barnas utvikling (Vonheim, 2013).

Adoptivforeldre er ofte svært motiverte for å bli foreldre og til å kunne gi det nye barnet støtte og omsorg (Gärtner & Heggland, 2013). Mye tyder på at den krevende prosessen med å bli adoptivforeldre gir foreldrene en form for motstandskraft og har en positiv innvirkning på foreldrenes innstilling og motivasjon (Vonheim, 2013). Å adoptere et barn er en lang prosess som krever mot og utholdenhet fra adoptivforeldrene. Tiden det tar fra foreldrene bestemmer

seg for å søke om adopsjon og til de får tildelt et barn er som regel på mange år. Samtidig har adoptivforeldrene som oftest opplevd flere år med barnløshet og infertilitetsbehandling, før de tar en beslutning om adopsjon. For mange kan beslutningen om å adoptere et barn betegnes som et vendepunkt, hvor foreldrene har tatt et valg om å ikke forbli barnløse. Dette valget ser ut til å gi dem en opplevelse av høyere livskvalitet sammenlignet med par som ikke velger adopsjon, selv etter mislykkede infertilitetsbehandling (Vonheim, 2013). Adoptivforeldrenes sterke ønske om å få barn kan bidra til en motivasjon som fører til at de gir barna høy prioritet. Denne motivasjonen kan vise seg å bli særdeles viktig i den første perioden hvor barnet vil trenge ekstra oppmerksomhet og oppfølging (Vonheim, 2013).

6.4 Adoptivbarn

Adoptivbarn er en uensartet gruppe individer som har forskjellige erfaringer med seg i bagasjen når de kommer til sin nye familie (Sætersdal & Dalen, 1999). Noen barn kan ha bodd i fosterhjem, mens andre har tilbrakt store deler av det tidlige livet sitt på institusjoner. Enkelte barn kan også ha bodd en kortere periode hos sine biologiske foreldre før de ble plassert bort (Vonheim, 2013). Barna kan også ha opplevd omsorgssvikt, mishandling eller rusmisbruk og underernæring under svangerskapet og rett etter fødsel (Carli & Dalen, 1997). Mengden av informasjon og sikker kunnskap omkring barnas tidligere livshistorie, omsorgserfaringer og oppvekstforhold før adopsjonen er varierende, og ofte avhengig av barnets opprinnelsesland (Vonheim, 2013). Noen forhold er allikevel allmennkjent og felles for disse barna og bidrar til at adoptivbarna har et annet utgangspunkt for senere utvikling enn ikke-adopterte barn. Blant annet har alle adoptivbarn opplevd separasjon fra sin biologiske familie eller andre nære omsorgspersoner, og har derfor ofte flere brudd i sin oppvekst enn barn flest (Sætersdal & Dalen, 1999).

6.5 Adoptivbarns reaksjoner og tilknytning til sine nye foreldre

Adoptivbarn har et annet utgangspunkt enn ikke-adopterte barn, når de skal etablere nære bånd og relasjoner til sine nye foreldre (Vonheim, 2013). De tidligere erfaringer og de dramatiske forandringene som adoptivbarna opplever gjennom adopsjonsprosessen, bringer frem ulike emosjonelle reaksjoner hos barna når de kommer til sin nye familie (Dalen & Theie, 2012). Til å begynne med kan enkelte adoptivbarn være apatiske, urolige og vise en

aggressiv atferd, mens andre kan stille seg avvisende til kontakt og nærhet (Sætersdal & Dalen, 1999). Adoptivbarnas tidligere erfaringer med sorg og brudd på kontakt med nære omsorgspersoner, kan føre til at disse barna trenger mere tid på å knytte seg til sine nye omsorgsgivere og utvikle tillit til sine nye omgivelser (Lyngvi & Rygvold, 2004). Et barn som har opplevd sensitive og tilgjengelige omsorgspersoner i hjemlandet før de ble adoptert, vil på bakgrunn av sin trygge erfaring lettere kunne knytte seg til sine nye foreldre. Et barn som derimot ikke har opplevd voksne som har møtt deres behov for nærhet og omsorg, kan være engstelige eller avvisende i sin kontakt med adoptivforeldrene (Huse, 2009). For mange adoptivforeldre kan avvisning fra adoptivbarna være vanskelig å tåle over tid uten å begynne å avvise tilbake. God forberedelse i forkant og forståelse for at barnas reaksjoner skyldes tidligere erfaringer og ikke adoptivforeldrene selv, vil kunne gjøre det lettere å ikke la seg avvise (Andersen, 2005). Gjennom kjærlighet, oppmerksomhet, trygghet og stimulanse fra deres nye adoptivforeldre vil mange av adoptivbarna tilpasse seg sin nye situasjon raskt og ta igjen mye av det tapte (Lyngvi & Rygvold, 2004). Dette gjelder også barn som har opplevd mange flyttinger og overfylte barnehjem, men det kan imidlertid kreve mer oppmerksomhet og bekreftelse fra adoptivforeldre enn det de hadde forventet (Carli & Dalen, 1997). For noen av barna vil det likevel ta tid å komme over vonde opplevelser, noe som kan prege forholdet til foreldrene og etableringen av andre nære relasjoner senere i livet (Sætersdal & Dalen, 1999). Dette vil for så vidt gjelde alle barn som har startet sitt liv under lignende forutsetninger, uavhengig av om barnet er adoptert eller ikke (Dalen & Rygvold, 2012).

6.6 Adoptivbarn og barnehagen

Barnehagen representerer en ny arena med andre samspillspartnere og samspillsituasjoner. Det at adoptivbarn ofte har behov for mere tid til å utvikle tillit til sine nye omgivelser, kan føre til de ikke er så modne som andre jevnaldrende barn for å begynne i barnehagen (Lyngvi & Rygvold, 2004). Adoptivbarnas tidligere erfaringer i livet kan føre til at de får vanskeligheter med å mestre nye sosiale situasjoner. Dette gjelder spesielt i forhold til situasjoner der den voksnes oppmerksomhet må deles med flere andre barn (Carli & Dalen, 1997). Tilvenningen til barnehagen og det å lære seg å ta farvel med mor og far, er en krevende tid for både barn og foreldre og adoptivbarna viser ofte andre reaksjoner enn hva som er forventet ved barnehagestart. Selv om de fleste adoptivbarna finner seg relativt raskt til rette i barnehagen, kan enkelte av barna vise frustrasjon eller passivitet den første tiden.

Noen adoptivbarn har også behov for å gå tilbake til tidligere stadier i sin utvikling for å hente seg inn og samle krefter. De viser derfor atferd som er mer typisk for yngre barn (Lyngvi & Rygvold, 2004). Å begynne i barnehagen kan oppleves som en terskel, et nytt brudd, som kan virke sårt. Samtidig har barna behov for å møte andre barn og bli en del av det sosiale nærmiljøet. Selv om adoptivforeldre ofte velger å vente med å sende adoptivbarna i barnehagen (Lyngvi & Rygvold, 2004), ønsker mange av foreldrene at barna tilslutt skal få gå i barnehage slik at de kan få mulighet til sosialt og språklig samspill med andre barn og voksne (Carli & Dalen, 1997). At barnet får mulighet til å bygge en relasjon med andre er en viktig og sentral faktor for barnets utvikling. Den tilbakemeldingen barnet får fra andre personer er, som for andre barn, viktig for barnets opplevelse av seg selv og sin dyktighet (Lyngvi & Rygvold, 2004). Det å få positiv støtte på egne initiativ og tilbakemeldinger på handlinger og væremåter, gir blant annet et grunnlag for å utvikle evne til selvhevdelse og selvkontroll (Dalen, 2013).

Hvorvidt et adoptivbarn skal gå i barnehage eller ikke og eventuelt når barnet skal starte i barnehage, bør så klart sees i forhold til hvor lenge barnet har vært hos den nye familien. Det er viktig at barnet får tilstrekkelig tid til å knytte seg til sine nye foreldre og får muligheten til å føle seg trygg før han eller hun blir overlatt til nye omsorgsgivere. Foreldrene bør ta hensyn til barnets modenhet og lytte til barnets signaler i større grad enn hva som er vanlig for jevnaldrende barn som er født i Norge (Carli & Dalen, 1997). I tiden før og etter barnehagestart er det også viktig at foreldrene og førskolelærerne samtaler og gjør forberedelser sammen slik at barnet skal få en så god start som mulig (Lyngvi & Rygvold, 2004). Et poeng som kan være viktig å fremheve, er at alle barn, ikke-adopterte som adopterte, vil trenge tid til å bli kjent med nye omgivelser og situasjoner (Carli & Dalen, 1997).

6.7 Problematferd og sosial kompetanse hos adoptivbarn

På bakgrunn av adoptivbarnas tidligere erfaringer blir de som gruppe ansett for å være mer sårbare for å utvikle problemer senere i livet (Gärtner & Heggland, 2013). Blant annet er det naturlig å anta at barn som har levd på institusjon og som har opplevd lite omsorg og trygge omsorgspersoner har dårligere forutsetninger for å utvikle sosiale ferdigheter, ettersom grunnlaget for å utvikle slike ferdigheter legges i det tidlige samspillet mellom barn og

omsorgspersoner (Dalen, 2013). Resultater fra studier som omhandler internasjonalt adopterte barn viser da også at adoptivbarna skårer lavere på sosial kompetanse enn ikke-adopterte barn (Brodzinsky, 1993; Verhulst et al., 1990). Adoptivbarna viser også mer problematferd (Juffer & van IJzendoorn, 2005; Verhulst et al., 1990), og blir oftere henvist til psykiatrisk behandling enn ikke-adopterte barn (Juffer & van IJzendoorn, 2005).

Ettersom adoptivbarn er en uensartet gruppe, er det imidlertid behov for et mer nyansert bilde. Forskjellene mellom barn som er adoptert og barn som ikke er adoptert er i hovedsak mindre enn de forskjellene som eksisterer innad i gruppen adoptivbarn (Gärtner & Heggland, 2013). Enkelte studier påpeker blant annet at adopterte gutter har mer problematferd enn adopterte jenter (Verhulst et al., 1990; Verhulst, Althaus & Versluis-den Bieman, 1992). Andre studier finner derimot ikke en signifikant forskjell mellom gutter og jenter (Juffer & van IJzendoorn, 2005). Det er også påpekt at barn med et lett temperament tilpasser seg omgivelsene bedre, og viser høyere grad av sosiale ferdigheter og mindre problematferd enn barn med et mer problematisk temperament (Stams, Juffer & van IJzendoorn, 2002). En annen faktor som kan forklare variasjonen innad i gruppen av adoptivbarn, er adoptivbarnas alder ved adopsjonstidspunktet. Jo eldre adoptivbarnet er, jo mer sannsynlig er det for at barnet utvikler problematferd (Verhulst et al., 1992). Eldre barn har naturlig nok en økt sjanse for å ha blitt utsatt for belastninger enn yngre barn. Det påpekes derfor at det ikke er barnets alder i seg selv som utgjør den sentrale risikoen for mistilpasning, men heller de erfaringene som barnet har gjort seg under tiden før det ble adoptert (Verhulst et al., 1992). Resultater fra flere studier viser at ekstrem deprivasjon, forsømmelse, feilernæring, neglisjering og mishandling øker mulighetene for senere mistilpasning og problematferd (Juffer & van IJzendoorn, 2005; Verhulst et al., 1990, 1992). I hvilken grad adoptivbarna har opplevd slike belastninger, ser ut til å ha en sammenheng med barnas opprinnelsesland. Blant annet ser det ut til at barn adoptert fra Øst- Europeiske land, slik som Romania og Russland, er spesielt utsatt for preadopsjonelle belastninger, og således også utvikling av problematferd (Juffer & van IJzendoorn, 2005). Rusmisbruk er et velkjent fenomen i Øst-Europa, og mange av adoptivbarna som kommer fra dette området har blitt utsatt for rusmisbruk under svangerskapet, har en lav fødselsvekt og har tilbrakt lange perioder på institusjon (Landgren et al., 2006). Barn som ikke har vokst opp slike omstendigheter antas å ha bedre prognoser for en tilfredsstillende utvikling. Blant annet ser det ut til at barn adoptert fra Sør- Korea viser mindre problematferd og bedre skoleprestasjoner enn barn adoptert fra andre land (Kim, 1995). Disse barnas positive utvikling kan ha sammenheng med at barnehjemmene i Sør-

Korea holder høy kvalitet og at fosterfamilier blir benyttet som alternativ til barnehjemsopphold (Gärtner & Heggland, 2013). Resultater fra en studie utført av Tan og Camras (2011) som omhandler adopterte kinesiske jenters sosiale kompetanse, viser like gode eller også bedre sosiale ferdigheter hos adoptivbarna sammenlignet med ikke- adopterte jenter. Det at adoptivbarna fra Kina viser en så god utvikling, kan komme av at kinesiske barn ofte har et lett temperament, men det kan også komme av at det er ekstremt sjeldent å finne rusproblemer blant kinesiske mødre (Tan & Camras, 2011).

Selv om internasjonalt adopterte barn viser mer problematferd enn ikke-adopterte barn, påpekes det at forskjellen er ganske liten og i hovedsak skyldes noen få ekstreme tilfeller (Juffer & van IJzendoorn, 2005; Verhulst et al., 1990). Når det gjelder antall henvisinger til psykiatriske helsetjenester er forskjellen imidlertid svært store. Dette kan ha en sammenheng med at adoptivforeldre kanskje har letter for å oppsøke hjelp, ettersom de gjennom den lange adopsjonsprosessen har utviklet en bedre kjennskap til hjelpeapparatet enn andre foreldre (Juffer & van IJzendoorn, 2005). Generelt har adoptivbarn lite problematferd, og flertallet viser en god utvikling etter adopsjon (Juffer & van IJzendoorn, 2005). I en norsk rapport utarbeidet av Dalen (2013) fremgår det at internasjonalt adopterte barn viser en positiv utvikling, både i henhold til sosial kompetanse og problematferd. Ved 4 års alder ser det ut til at adoptivbarna også innhenter utviklingsforspranget til ikke-adopterte barn, og nærmer seg deres utvikling på de fleste områder. Unntaket er på områdene prososial atferd og lek innunder sosial kompetanse og på eksternalisert problematferd, men forskjellene er imidlertid små. Dalens rapport omhandler ikke barn som er adoptert etter fylte to år, og heller ingen barn fra Øst- Europa eller Russland. Andre studier viser at selv barn som har blitt utsatt for ekstreme forhold viser forbedringer på de fleste områder (Landgren et al., 2006; Verhulst et al., 1992). Mye tyder på at de negative effektene av tidligere erfaringene blir svekket under den positive påvirkningen fra adoptivfamilien (Verhulst et al., 1992). Barn som blir adoptert viser en bedre utvikling enn barn som blir igjen i hjemlandet, både i forhold til fysisk vekst, trygg tilknytning, kognitiv utvikling og skoleprestasjoner, selvtillit og problematferd (van IJzendoorn & Juffer, 2006). Dette demonstrerer plastisiteten i barns utvikling og hvilket forbedringspotensial barn med store belastninger tidligere i livet har (van IJzendoorn & Juffer, 2006). Barns utvikling er ikke en gang for alle forutbestemt på bakgrunn av negative erfaringer tidlig i livet. Vedvarende negative erfaringer tidlig i livet kan få alvorlige konsekvenser for den senere utviklingen, men hvis de negative livsforholdene opphører og blir erstattet av positive ser det ut til at mange barn vil vise en påfallende god utvikling (Rye,

2002). Adopsjon kan således betegnes som en effektiv intervensjon som leder til en positiv forandring for og utvikling hos adoptivbarna (van IJzendoorn & Juffer, 2006).

7 Metode

I dette kapitlet vil jeg først gi en kort redegjørelse av forskningsdesignet og metoden som er anvendt i denne undersøkelsen. Videre vil jeg gå inn på selve gjennomføringen av undersøkelsen. Kapitlet tar siden for seg begrepene «validitet» og «reliabilitet». Tilslutt i kapitlet skal jeg belyse begrensninger og forbehold knyttet til undersøkelsen, samt redegjøre for etiske hensyn.

7.1 Forskningsdesign

Et forskningsopplegg eller forskningsdesign er en oversikt over de sentrale elementene i et forskningsprosjekt og en plan for hvordan man skal gå frem for å få svar på problemstillingen (Kalleberg, 1996). Min undersøkelse baserer seg på et ikke-eksperimentelt forskningsdesign. Et ikke-eksperimentelt forskningsdesign har til hensikt å studere fenomener slik de er, uten noen form for inngripen eller manipulasjon fra forskeren (Gall, Gall & Borg, 2007). Et slikt design egner seg derfor godt for studier som ønsker å beskrive og finne sammenhenger mellom variabler slik de fremstår i naturlige situasjoner. Uten eksperimentell kontroll gjennom manipulasjon av en eller flere uavhengige variabler, vil undersøkelsen kun fortelle oss at det er en sammenheng, men ikke noe om kausaliteten (Kleven, 2002b). I den grad vi ønsker å kommentere kausale effekter i undersøkelser med et ikke-eksperimentelt design, er det viktig at vi vurderer alternative tolkninger som er forenlige med resultatet. Som et hjelpemiddel i dette vurderingsarbeidet er det mulig å kontrollere for alternative forklaringer gjennom ulike statistiske teknikker i selve analysearbeidet. Selv om man tar i bruk slik statistisk kontroll og tolker sammenhenger med varsomhet, vil det allikevel ikke kunne veie opp for manglende eksperimentell kontroll og gi sikker kunnskap om årsak (Kleven, 2002b). I min undersøkelse vil fokuset ligge på beskrivelse, sammenhenger og sammenligning av datamaterialet. Jeg kommer derfor ikke til å trekke konklusjoner rundt kausale forhold.

7.2 Survey

Min undersøkelse har en kvantitativ tilnærming med survey som metode. Survey kan beskrives som en metode som samler inn systematiske data som videre kan sammenlignes systematisk (de Vaus, 2002), noe som er en forutsetning når jeg i min undersøkelse skal sammenligne foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av adoptivbarna. En survey kan ta i

bruk ulike former for innsamling av data, som blant annet spørreskjema, intervju og observasjon (de Vaus, 2002). I mitt tilfelle har det blitt benyttet intervju og spørreskjema. Dataene fra foreldrene til de 4 år gamle adoptivbarna er basert på et personlig intervju med mor, gjennomført i familienes egne hjem. Intervjuene var PC baserte, og delt inn i to deler. Første del av intervjuet foregikk ved at mor svarte på spørsmål stilt av intervjueren, og intervjueren registrerte svarerne direkte på en datamaskin. Andre del av intervjuet var selvinstruerende, som betyr at informanten selv måtte lese og registrere svarene ved hjelp av PC. Denne formen for intervju ble valgt ettersom andre del av intervjuet omhandlet mer sensitiv informasjon og at man ønsket en intervjuform som kunne sikre mer oppriktige svar gjennom følelsen av anonymitet overfor intervjueren. Førskolelærerne ved adoptivbarnas barnehager har svart på et tilsendt spørreskjema med spørsmål tilsvarende de som foreldrene svarte på.

7.3 Utvalget

I min undersøkelse tar jeg i bruk data som er samlet inn fra foreldre og førskolelærere om internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og atferd ved 4 års alder. Dataene er hentet fra et utvalg på 119 internasjonalt adopterte barn som alle ble adoptert i perioden 2007- 2008, samt noen få fra våren 2009, før de var fylt to år. Forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling» kontaktet i alt 178 aktuelle familier, som hovedsakelig var bosatt i sentrale Østlandsfylker. Kontakten foregikk gjennom en skriftlig henvendelse via Bufdir. Av disse sa 119 familier seg villig til å delta i prosjektet, noe som gir en svarprosent på 67. Deskriptive undersøkelser viste ingen demografiske forskjeller på kjønn, alder ved ankomst og opprinnelsesland mellom utvalget på 119 og de resterende familiene. Vi kan derfor anta at utvalget er representativt for denne gruppen. Etter skriftlig samtykke fra foreldrene, henvendte prosjektet seg også til pedagogiske ledere eller førskolelærere i barnehagen for de barna som gikk i barnehage ved 36 og 48 måneders alder.

Adoptivbarna som er med i utvalget fordeler seg på opprinnelseslandene Kina (35 %), Sør-Korea (19 %), Sør-Afrika (14 %), Colombia (12 %), Etiopia (11 %), Filippinene (5 %), India (2 %), Thailand (1 %) og Peru (1 %). I tabellen nedenfor opererer jeg med en forenklet inndelingen med Kina og Korea, Afrika, og Colombia og andre. Kjønnfordelingen i utvalget er ganske jevn. Det samme er fordelingen av barn adoptert før og etter 12 måneder. Den totale

oversikten over adoptivbarnas fordeling på kjønn, alder ved adopsjon og opprinnelsesland er presentert i tabell 1.

Tabell 1: Adoptivbarnas fordeling på kjønn, alder ved adopsjonstidspunktet og fødeland. N=119.

Kjønn	%	Alder	%	Fødeland	%
Jente	52.1	< 12 mnd.	55.5	Kina og Korea	52.9
Gutt	47.9	> 12 mnd.	44.5	Afrika	24.4
				Colombia og andre	22.7

Sammenfattet med tall fra statistikkbanken til Statistisk sentralbyrå (2013) fordeler adoptivbarna i forskningsprosjektet seg ganske likt i forhold til kjønn sammenlignet med det totale antallet barn som ble adoptert til Norge i perioden 2007- 2008. Fordelingen var også noenlunde lik ved opprinnelsesland. Når det gjelder alder, er utvalget på 119 barn kun bestående av barn som ble adoptert før fylte 2 år, og er således generelt ikke sammenlignbart med det totale antallet adopterte barn i samme periode. Barn som er adoptert fra land som Øst-Europa, Russland og Brasil, er ikke med i forskningsprosjektet, ettersom det ikke ble adoptert noen barn fra disse landene i de aktuelle østlandsområdene i rekrutteringsperioden. Barn som adopteres fra disse landene har ofte en adopsjonsalder som er høyere enn 2 år (Dalen, 2013), og ville derfor uansett ikke fylt kriteriene for å delta i prosjektet.

Det opprinnelige utvalget er på 119 adoptivbarn, men dette antallet varierer noe på de ulike alderstidspunktene hvor barna blir vurdert, og ved de ulike respondentgruppene. Antallet adoptivbarn som har blitt vurdert av førskolelærere er noe mindre enn antallet barn som har blitt vurdert av sine foreldre. Dette skyldes i hovedsak datatekniske problemer i forbindelse med utsending av spørreskjema til førskolelærerne, som førte til at det ikke ble samlet inn data fra 38 førskolelærere. Utvalget er derfor redusert til 81 adoptivbarn ved korrelasjonsanalyser som omhandler førskolelærernes vurderinger av barna, samt ved t-testene ettersom disse tar for seg korresponderende svar mellom foreldre og førskolelærere. Tabell 2 viser hvordan utvalget på 81 barn fordeler seg på kjønn, alder ved adopsjon og opprinnelsesland.

Tabell 2: Adoptivbarnas fordeling på kjønn, alder ved adopsjonstidspunktet og fødeland. N=81.

Kjønn	%	Alder	%	Fødeland	%
Jente	49.4	< 12 mnd.	48.1	Kina og Korea	50.6
Gutt	50.6	> 12 mnd.	51.9	Afrika	22.2
				Colombia og andre	27.2

Sammenlignet med det opprinnelige utvalget på 119 barn (tabell 1), er det prosentvis noe mindre jenter og barn som ble adoptert før fylte ett år i utvalget på 81 barn (tabell 2). Det reduserte utvalget fordeler seg også noe ulikt på opprinnelsesland i forhold til det opprinnelige utvalget. Av tabell 2 ser vi at det er flere barn som kommer fra Colombia og andre land enn fra Afrika. I det opprinnelige utvalget er det derimot flere barn fra Afrika enn fra Colombia og andre land (tabell 1). Antall barn som kommer fra Kina og Korea er noe redusert i utvalget på 81 barn (tabell 2), sammenlignet med utvalget på 119 (tabell 1). Mer detaljert viser en frekvensanalyse at det prosentvis er flere barn fra Kina (37 %) og færre barn fra Sør-Korea (14 %) i utvalget på 81, enn i utvalget på 119 (Kina = 35 %, Sør-Korea = 19 %). Disse forskjellene er imidlertid ikke av stor betydning for undersøkelsen.

7.4 Spørsmål og skalaer

Spørsmål fungerer som målbare indikatorer på mer abstrakte begreper (de Vaus, 2002). Når vi velger ut spørsmål og utformer spørreskjema i en surveyundersøkelse, kan vi velge om vi vil bruke et enkelt spørsmål som indikator på hvert enkelt begrep, eller vi kan ta i bruk skalaer. En skala er et mål på et begrep som er satt sammen av informasjon fra flere spørsmål eller indikatorer. Skåren på alle enkeltspørsmålene legges sammen og gir en total skåre på delskalaer eller på totalskalaen. Den totale skåren skal indikere personens posisjon på den abstrakte dimensjonen som de individuelle spørsmålene er ment å berøre (de Vaus, 2002). Det er klare fordeler ved å bruke skalaer. Bruken av flere spørsmål øker muligheten for å få dekket kompleksiteten av et begrep, det gjør det lettere å finne mer presise forskjeller mellom individer, samtidig som bruken av skalaer simplifiserer analysearbeidet ved at vi får en stor sumvariabel å sammenligne med i stedet for mange små (de Vaus, 2002). Bruken av skalaer gir også mer valide og reliable målinger. Mer valide i form av at flere spørsmål er med på å

skape en større kontekst rundt hver enkelt indikator slik at det blir lettere for forskeren å unngå feiltolkninger basert på kun en variabel. Mer reliable ved at bruken av skalaer minsker risikoen for at respondentene feiltolker et spørsmål på grunn av dårlige formuleringer (de Vaus, 2002).

Problemstillingen i min undersøkelse er; «I hvilken grad er det forskjell mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og atferd ved 4 år?». Med barns atferd, menes det her ulike former for utfordrende atferd og problematferd. Utgangspunktet for min surveyundersøkelse er derfor å finne mål på begrepene «sosial kompetanse», «utfordrende atferd» og «problematferd». Som indikatorer på de ulike interesseområdene benytter undersøkelsen etablerte og anerkjente skalaer. Sosial kompetanse er blitt målt med en skala som er utarbeidet av Kari Lamer (Lamer & Hauge, 2006). Skalaen for problematferd er hentet fra «Child Behavior Checklist for Ages 1 ½- 5» (forkortet CBCL) (Achenbach & Rescorla, 2000). For området utfordrende atferd er det blitt benyttet spørsmål fra en Item Pool utarbeidet av prosjektledelsen, som har blitt testet og brukt flere ganger på ulike utvalg. Bruken av slike etablerte og velarbeidede skalaer gjør det også lettere å følge utviklingen til adoptivbarna over tid, samtidig som vi kan sammenligne resultater fra forskjellige studier som har brukt de samme skalaene (de Vaus, 2002).

For hver av skalaene og deres underskalaer er det blitt utført en reliabilitetstest ved hjelp av Cronbach's alpha (α). Cronbach's alpha er et mål på hvor konsistent en person svarer på de ulike spørsmålene i en skala (de Vaus, 2002). Cronbach's alpha varierer mellom verdien 0 og 1. Jo høyere Cronbach's alpha er på de ulike spørsmålene, jo mer pålitelig eller reliabel er skalaen. Spørsmål som bidrar til en lav Cronbach's alpha kan utelukkes fra skalaen, og på den måten økes reliabiliteten til skalaen. Cronbach's alpha er anbefalt å ligge på over 0.7 (de Vaus, 2002), men ettersom alpha-verdiene er sensitive til antall indikatorer i en skala, er det ikke uvanlig å finne alpha på 0.5 på skalaer med færre enn 10 indikatorer (Pallant, 2007). Ettersom jeg jobber ut ifra etablerte skalaer, kommer jeg ikke til å fjerne spørsmål fra skalaer i min undersøkelse selv om alpha vil øke.

Foreldrene og førskolelærerne har vurdert barna etter de samme skalaene. Spørsmålene i foreldreskalaene og førskolelærerskalaene og antall indikatorer vil imidlertid være noe ulike ettersom det ikke er like hensiktsmessig for begge respondentgruppene å angi svar på helt de samme spørsmålene. For å kunne sammenligne foreldrenes og førskolelærernes vurderinger, er det derfor utarbeidet en gjennomsnittsskåre basert på råskåren for hver skala.

7.4.1 Sosial Kompetanse

Skalaen for sosial kompetanse er bygd opp av 6 delskalaer som dekker områdene *selvhevdelse*, *selvkontroll*, *empati*, *lek*, *prososial atferd* og *tilpasning*. De fem første innholdsområdene finner vi igjen i Lamer (1997) sin operasjonalisering av begrepet «sosial kompetanse». Området *tilpasning* er blitt føyd til i etterkant i forbindelse med en videre utarbeiding av måleinstrumentet for sosial kompetanse. Tilpasning dreier seg om det å adlyde og tilpasse seg voksnes og institusjonelle krav, altså at barnet gjør det de får beskjed om av de voksne (Lamer & Hauge, 2006). De tre områdene *selvhevdelse*, *selvkontroll* og *empati* er basert på skalaen utarbeidet av Gresham and Elliott (1990), men modifisert særlig i henhold til antall indikatorer (Lamer & Hauge, 2006).

Skalaen er bygd opp av 31 spørsmål fordelt på de 6 delskalaene. Respondentene skal vurdere hvor ofte barnet viser bestemte sosiale ferdigheter i løpet av de siste månedene. På hvert av spørsmålene krysses det av på en skala fra 1 til 5, hvor 1 står for «svært sjelden» og 5 står for «svært ofte». Høyere skåre på delskalaene, indikerer mer av den aktuelle atferden. I tabell 3 presenteres antallet respondenter og alpha for de 6 delskalaene for både foreldre og førskolelærere.

Tabell 3: Alpha fra reliabilitetsanalyse på foreldreskalaene og førskolelærerskalaene for sosial kompetanse (selvhevdelse, selvkontroll, empati, lek, prososial atferd, tilpasning).

	Foreldre		Førskolelærere	
	N	α	N	α
Selvhevdelse	116	.705	76	.619
Selvkontroll	116	.788	78	.856
Empati	116	.871	80	.868
Lek	116	.881	79	.904
Prososial atferd	116	.775	78	.869
Tilpasning	116	.682	81	.856

7.4.2 Utfordrende atferd

Spørsmålene fordeler seg på delskalaene *fysisk utfordrende atferd*, (for eksempel «sparker noen», «dytter noen for å få viljen sin») og *ikke-fysisk utfordrende atferd* (for eksempel «maser», «er trassig når han/hun blir bedt om å gjøre noe»). Spørsmålene som inngår i delskalaen for ikke-fysisk utfordrende atferd er forskjellige for de to respondentgruppene, noe som gjør at det er lite hensiktsmessig å sammenligne foreldrenes og førskolelærernes vurderinger. Jeg har derfor kun anvendt delskalaen for fysisk utfordrende atferd i denne undersøkelsen. Foreldrene og førskolelærerne blir bedt om å ta stilling til utsagn om barnets atferd det siste året. Hvert utsagn blir skåret på en skala fra 1 til 7 etter «hvor ofte gjør barnet dette?», hvor 1 står for «aldri/ikke i det siste året», og 7 står for «3 ganger per dag eller oftere». Høyere skåre på skalaene indikerer mer av atferden. Antall respondenter og alpha på skalaene er gjengitt i tabell 4.

Tabell 4: Alpha fra reliabilitetsanalyse på foreldreskalaen og førskolelærerskalaen for utfordrende atferd (fysisk utfordrende atferd).

	Foreldre		Førskolelærere	
	N	α	N	α
Fysisk utfordrende atferd	115	.832	81	.867

7.4.3 Problematferd

Problematferd blir mål ved hjelp av indikatorer fordelt på underskalaene tilbaketrekning, somatiske plager, angst/depresjon, emosjonalitet, oppmerksomhet og aggresjon. Summen av underskalaene tilbaketrekning, somatiske plager, angst/depresjon og emosjonalitet fungerer som indikator på den overordnede problemskalaen *internalisering*, eller internalisert atferd. Summen av oppmerksomhetsproblemer og aggressiv atferd er ment å måle *eksternalisering*, altså eksternalisert atferd (Achenbach & Rescorla, 2000). Foreldrene og førskolelærerne vurderer barnet ut fra utsagn som beskriver barnet nå eller de siste 2 månedene. Hvert av spørsmålene skåres ved hjelp av en 3 punkts skala, hvor man får 0 poeng hvis beskrivelsen ikke stemmer, 1 poeng hvis beskrivelsen stemmer delvis eller noen ganger og 2 poeng hvis beskrivelsen stemmer veldig bra eller ofte. Høyere skåre på skalaene indikerer mer av den aktuelle atferden. Tabell 5 gir en oversikt over antall respondenter og Cronbach's alpha på underskalaene og de overordnede skalaene. Enkelte av underskalaene har en noe lav alpha

(under 0.5), som indikerer en svak indre konsistens. Hver enkelt delskala er imidlertid konstruert for å inngå i en helhet, og skal derfor ikke benyttes uavhengig av de overordnede skalaene (Achenbach & Rescorla, 2000). I de videre beskrivelsene og analysene vil jeg kun anvende skalaene for internalisert atferd og eksternalisert atferd, som begge har en alpha på over 0.7, både for foreldrene og førskolelærerne.

Tabell 5: Alpha fra reliabilitetsanalyse på foreldreskalaene og førskolelærerskalaene for problematferd (tilbaketrekning, somatiske plager, angst/depresjon, emosjonalitet, oppmerksomhet, aggresjon, internalisering, eksternalisering).

	Foreldre		Førskolelærere	
	N	α	N	α
Tilbaketrekning	115	.470	79	.685
Somatiske plager	115	.330	82	.441
Angst/Depresjon	115	.681	79	.609
Emosjonalitet	115	.659	79	.735
Oppmerksomhet	115	.688	82	.723
Aggresjon	115	.851	72	.915
Internalisering	115	.789	75	.831
Eksternalisering	115	.869	72	.927

7.5 Dataanalyser

Dataene fra undersøkelsen er blitt bearbeidet og analysert ved hjelp av deskriptiv og analytisk statistikk. Deskriptiv statistikk er matematiske teknikker for å oppsummere mønstre i et sett av numeriske data fra utvalget, mens analytisk statistikk blir anvendt for å undersøke hvorvidt resultatene fra utvalget er gjeldene for populasjonen (Gall et al., 2007). Alt analysearbeid har foregått med dataprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

I beskrivelsen av hvordan barna i utvalget skårer på hver av de ulike skalaene eller variablene, er det benyttet mean og standardavvik.

Bivariate korrelasjonsanalyser er blitt anvendt for å beskrive sammenhengen mellom to variabler for begge respondentgruppene. En Pearson's r med verdien 0 ($r=0$) betyr ingen

sammenheng mellom de to variablene, mens en korrelasjonskoeffisient med verdien 1 ($r = \pm 1$) viser til en perfekt sammenheng mellom variablene. En positiv korrelasjon ($r = 1$) betyr at når skåren på den ene variabelen øker, øker også skåren på den andre variabelen, mens en negativ korrelasjon ($r = -1$) betyr at skåren på den ene variabelen synker når skåren på den andre variabelen øker (Gall et al., 2007). Selv om en korrelasjonskoeffisient i teorien kan bli så høy som ± 1.0 , vil slike verdier neppe oppstå i praksis. Mennesker er levende organismer som sjeldent viser konsistent atferd, derfor er korrelasjoner rundt $\pm .50$ ganske akseptable, mens korrelasjoner over $\pm .50$ blir ansett som ganske bra (Heiman, 1992). I denne undersøkelsen opererer jeg med følgende klassifisering når jeg tolker de ulike korrelasjonene: korrelasjoner hvor $r = \pm .10$ til $\pm .29$ kan tolkes som en liten sammenheng, $r = \pm .30$ til $\pm .49$ som en moderat sammenheng, mens $r = \pm .50$ til ± 1.0 som en stor sammenheng (Cohen, 1988).

For å måle forskjellene mellom vurderingene til foreldrene og førskolelærerne er Paired-samples t-test benyttet for alle skalaene som inngår i undersøkelsen. Testen brukes for å undersøke signifikante forskjeller mellom gjennomsnittsskårene fra foreldreskalaene og førskolelærerskalaene (Gall et al., 2007). Store utvalg med store forskjeller gir større muligheter for å oppnå signifikante resultater enn små utvalg med små forskjeller i mean (de Vaus, 2002). Effektstørrelsen for t-testene er målt ved hjelp av Cohen's d, og indikerer størrelsen eller betydningen av de eventuelle forskjellene som viser seg mellom respondentgruppene (Pallant, 2007). Effekter under .2 blir karakterisert som ingen effekter, effekter mellom $d = .2$ og $.5$ blir karakterisert som små effekter, mellom $d = .5$ og $.8$ som middels effekter, og effekter over $d = .8$ som store effekter (Cohen, 1988).

7.6 Validitet

Validitet er et uttrykk for gyldigheten eller sikkerheten i våre slutninger (T. Lund, 2002). For å kunne sikre oss valide slutninger, er det visse kvalitetskrav som må oppfylles. I de neste avsnittene skal jeg gi en nærmere beskrivelse av 4 kvalitetskrav eller typer av validitet basert på Cook og Campbells (1979) validitetssystem. Cook og Campbell deler validitet inn i; statistisk validitet («statistical conclusion validity»), indre validitet («internal validity»), begrepsvaliditet («construct validity») og ytre validitet («external validity»). Indre validitet handler om sikkerheten i kausale slutninger (T. Lund, 2002). En undersøkelse med et ikke-eksperimentelt design har klare begrensninger når det kommer til å trekke sikre

årsaksforklaringer, og har således en svak indre validitet (Kleven, 2002b). Jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på denne formen for validitet.

7.6.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om sikkerheten i slutninger som baserer seg på de statistiske utregningene og analysene som har blitt gjennomført. Det dreier seg om hvorvidt det er rimelig å anta at resultatene ikke skyldes tilfeldigheter (Cook & Campbell, 1979). God statistisk validitet oppnås når sammenhengen er statistisk signifikant og vurderes som rimelig sterk. Motsatt betyr statistisk invaliditet at tendensene vi finner skyldes tilfeldige målingsfeil eller er av triviell størrelse (T. Lund, 2002). Statistisk validitet blir betraktet som en nødvendighet for de andre validitetstypene, spesielt i forhold til indre validitet, men også for begrepsvaliditet og ytre validitet. Det er to trusler knyttet opp mot statistisk validitet; «brudd på statistiske forutsetninger» og «lav statistisk styrke». Den første trusselen, «brudd på statistiske forutsetninger» omfatter blant annet brudd på forutsetningen om normalitet i distribusjonen av skårer (T. Lund, 2002). De fleste statistiske tester krever at visse forutsetninger er møtt for at resultatene skal gi mening. Disse bør være kjente og hvis mulig testet for i forkant av en analyse (Cook & Campbell, 1979). Trusselen om «lav statistisk styrke» handler om muligheten til å gjøre en feilaktig slutning om at det er en sammenheng eller en forskjell (Cook & Campbell, 1979). Den statistiske styrken er således signifikanstestens evne til å finne reelle sammenhenger eller forskjeller. Den statistiske styrken påvirkes av størrelsen på utvalget og signifikansnivået som er satt i undersøkelsen. Styrken blir lavere med små utvalg og en høy grense for statistisk signifikans (Cook & Campbell, 1979). En dårlig målingsreliabilitet vil også kunne minske den statistiske styrken og er derfor en trussel mot statistisk validitet (T. Lund, 2002). Begrepet «reliabilitet» vil bli redegjort for senere i et eget avsnitt.

I min undersøkelse er valget av statistiske metoder basert på egenskapene til variablene av interesse. Både korrelasjonsanalysene og t-testene benytter gjennomsnittsskårer for sosial kompetanse, utfordrende atferd og problematferd. Størrelsen på utvalgene er forskjellige. Det betyr at det er vanskeligere å få signifikante utslag på førskolelærervurderingene (N= 81). Dette kan vanskeliggjøre sammenligning mellom de to respondentgruppene.

7.6.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er knyttet til operasjonalisering av begreper. Begrepsoperasjonalisering handler om å finne synlige og målbare indikatorer på abstrakte og i utgangspunktet ikke-målbare begreper eller fenomener (Kleven, 2002a). God begrepsvaliditet er oppnådd hvis det er et godt samsvar mellom begrepene slik de er definert teoretisk og begrepene slik vi har lyktes å operasjonalisere dem (Kleven, 2002a). Trusler mot begrepsvaliditet består av at vi ikke operasjonaliserer begrepene vidt nok og dermed ikke får med oss kompleksiteten eller alle dimensjonene ved et begrep, eller at operasjonaliseringen får med noe som er irrelevant for begrepet slik vi har definert det (Cook & Campbell, 1979). Disse truslene kan betegnes som systematiske målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil kan også være en trussel mot begrepsvaliditeten, men disse har en tendens til å jevne seg ut i det lange løp (Kleven, 2002a).

I en surveyundersøkelse er det spørsmålene som fungerer som målbare indikatorer på de abstrakte begrepene. I forhold til begrepsvaliditet er det derfor viktig å utforme og velge spørsmål som fanger kompleksiteten ved av begrepet, og samtidig velger bort spørsmål som tar for seg irrelevante forhold. Bruk av flere spørsmål, gjerne i form av skalaer, vil kunne øke begrepsvaliditeten (de Vaus, 2002). I min undersøkelse er begrepsvaliditeten styrket gjennom bruk av anerkjente skalaer som indikatorer på begrepene «sosial kompetanse» og «problematferd», samt en godt utarbeidet skala på «utfordrende atferd».

7.6.3 Ytre validitet

Ytre validitet handler om sikkerheten i ikke-statistiske generaliseringer *til* eller *over* relevante individer, situasjoner og tider (T. Lund, 2002). Det dreier seg altså om hvorvidt vi kan overføre resultatene fra en undersøkelse til populasjonen. Til- generaliseringer angår slutninger rettet mot bestemte individpopulasjoner, situasjoner eller tider, mens over-generaliseringer handler om hvor «langt» eller «bredt» generaliseringene kan gå (T. Lund, 2002). «Individhomogenitet» og «ikke-representativt utvalg» utgjør generelle trusler mot ytre validitet (T. Lund, 2002). «Individhomogenitet» betyr at individene i en undersøkelse er en relativt ensartet gruppe og således kan være for spesielle til at vi kan overføre resultatene over til andre individtyper. Denne trusselen kan føre til over-generaliseringer. Ved å velge en heterogen gruppe kan vi gardere oss mot denne trusselen. På den annen side vil en heterogen gruppe representere en trussel mot statistisk validitet (T. Lund, 2002). Med «ikke-representativt utvalg» menes at individene i utvalget er skjevt fordelt i forhold til egenskapene

i populasjonen. Hvis utvalget ikke er representativt for populasjonen, vil det skape stor usikkerhet rundt gyldigheten av generaliseringer *til* en bestemt populasjon. En måte å sikre seg mot en slik trussel er å trekke ut et tilfeldig utvalg fra populasjonen (T. Lund, 2002).

Utvalget som inngår i min undersøkelse er ikke tilfeldig valgt. De deltagende familiene har blitt kontaktet ut fra visse kriterier som ble satt for å kunne delta i det overordnede prosjektet. Av de 178 familiene som passet til kriteriene, endte det endelige utvalget opp på 119 deltagende familier. Deskriptive undersøkelser gjort i forkant av de videre analysene, viser imidlertid ingen demografiske forskjeller mellom det endelige utvalget og det opprinnelige antallet på 178 familier. Således vil vi kunne anta at vi har et representativt utvalg i forhold til denne gruppen og kan gjøre valide slutninger fra undersøkelsen og til denne bestemte populasjonen. Utvalget på 81 barn som ble vurdert av førskolelærerne, viser en noe ulik fordeling på kjønn, alder ved adopsjon og opprinnelsesland i forhold til utvalget på 119. Forskjellene er imidlertid ikke av stor betydning. Når det gjelder over-generalisering, er det derimot mer usikkert hvor langt vi kan strekke oss i våre generaliseringer. Utvalget fordeler seg ganske likt i forhold til kjønn og noenlunde likt på adoptivland i forhold til det totale antallet barn som ble adoptert til Norge i samme periode. Derimot er ingen av barna i utvalget adoptert etter fylte 2 år, og det er ikke med barn adoptert fra Øst- Europa, Russland og Brasil. Det er derfor betenkelig å gjøre videre generaliseringer.

7.7 Reliabilitet

Reliabilitet er et uttrykk for hvorvidt data fra en undersøkelse er fri for tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2002a). God reliabilitet er således viktig for å kunne oppnå god statistisk validitet og begrepsvaliditet. I en surveyundersøkelse blir spørsmålet om reliabilitet knyttet opp mot selve målingsinstrumentet. Et målingsinstrument er reliabelt hvis det gir de samme resultatene ved flere anledninger (de Vaus, 2002). Ved bruk av spørreskjema som målingsinstrument, betyr dette at den samme personen bør svare likt på de samme spørsmålene ved gjentatte tilfeller. Her vil det blant annet være viktig ikke å formulere tvetydige spørsmål som åpner opp for ulike tolkninger av spørsmålene fra gang til gang (de Vaus, 2002). Den beste måten å skape reliable indikatorer på, er å ta i bruk flere spørsmål i form av skalaer for hvert begrep eller konsept. Når vi tar i bruk skalaer kan vi også enkelt teste reliabiliteten gjennom bruk av Cronbach's alpha (de Vaus, 2002).

Reliabiliteten i denne undersøkelsen er styrket gjennom bruk av skalaer som tidligere har blitt anvendt på andre grupper. Videre har alle skalaene blitt reliabilitetstestet ved hjelp av Cronbach's alpha. Resultatene fra disse testene viser en tilfredsstillende indre konsistens på samtlige skalaer (se tabell 3, 4 og 5).

7.8 Begrensninger og forbehold

I denne undersøkelsen er det kun skalaen for fysisk utfordrende atferd som har blitt anvendt, og ikke skalaen for ikke- fysisk utfordrende atferd. Omfanget av fysisk og aggressiv atferd ser ut til å minke etter 3 årsalderen til fordel for mer verbale former for aggresjon (Tremblay et al., 2005) Bruk av begge skalaene ville gitt et bedre bilde på adoptivbarnas atferd ved 4 år.

Undersøkelsen opererer også med to utvalg av forskjellig størrelse. Foreldrenes vurderinger har utgangspunkt i et utvalg på 119 adoptivbarn, mens førskolelærernes vurderinger har utgangspunkt i et utvalg på 81 adoptivbarn. Selv om det er visse demografiske forskjeller mellom utvalgene, er de ikke av stor betydning for undersøkelsen. Derimot vil det være vanskeligere å få signifikante utslag på det mindre utvalget, noe som kan vanskeliggjøre sammenligning mellom de to respondentgruppene.

Adoptivbarn er en uensartet gruppe med ulike erfaringer fra tiden før de ble adoptert. I denne undersøkelsen er det mange faktorer ved barnas historie som er ukjente og som vi ikke kan kontrollere for. Adoptivbarna som er med i undersøkelsen er valgt ut etter visse kriterier. Samtlige barn ble adoptert til Norge innen de var fylt 2 år, og ingen hadde noen form for funksjonshemninger. Utvalget i undersøkelsen omfatter heller ingen barn som var adoptert fra land som er kjent for utfordrende preadopsjonelle forhold, som blant annet land i Øst- Europa eller Russland. Av den grunn blir utvalget ansett som en gruppe mindre utsatte adoptivbarn, og resultatene kan således ikke overføres til alle barn som blir adoptert til Norge fra utlandet.

7.9 Etiske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) fremhever viktigheten av å ivareta menneskeverdet (NESH, 2006). Dette medfører at det stilles ulike krav til forskningsprosessen. Blant annet skal ikke et prosjekt settes i gang uten deltakernes informerte og frie samtykke. Alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger skal også melde prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

(NSD). Prosjekter som tar for seg helsefaglig informasjon og spørsmål, må også søke om godkjenning fra Regional komité for medisinsk forskningsetikk (REK) (NESH, 2006). I forkant av det overordnede forskningsprosjektets oppstart ble det både søkt om konsesjon fra NSD og godkjenning fra REK. Prosjektet ble godkjent fra begge instanser og begge godkjennelsene er lagt ved i oppgaven som vedlegg 1 og vedlegg 2.

I min undersøkelse kommer jeg ikke til å behandle personopplysninger fra forskningsprosjektet. Det er allikevel visse etiske hensyn jeg må ta stilling til i min undersøkelse. NESH (2006) fremhever blant annet et krav om at de som utforskers ikke skal utsettes for skade eller alvorlige belastninger. I min undersøkelse vil dette være særlig relevant i forhold til hvordan jeg formidler forskningsresultatene. I undersøkelsen omtaler jeg en sårbar gruppe barn. Måten jeg legger frem mine forskningsresultater på om adoptivbarnas atferd og sosiale kompetanse, kan ha innvirkning på hvordan adoptivbarn som gruppe blir oppfattet av andre. Punkt 22 i de forskningsetiske retningslinjene til NESH (2006) påpeker at svakstilte grupper kan vegre seg for å bli gjenstand for forskning fordi de er engstelige for at gruppen vil fremstilles på en uheldig måte. Adopsjonsforskning er på den ene siden viktig for å utvikle kunnskap på området, og enkelte adopterte viser en positiv holdning mot forskning og mener det bidrar til å gjøre det lettere å snakke om utfordringer knyttet til det å være adoptert (Vonheim, 2013). På den annen side kan resultater fra adopsjonsforskning virke stigmatiserende for adoptivbarn som gruppe, og noen adopterte hevder at forskningsresultater også kan føre til et dårlig selvbilde og en følelse av mindreverd. Samtidig kan også adoptivforeldrene og familien som helhet bli berørt (Vonheim, 2013). Det er derfor viktig for meg som forsker å ha en bevissthet omkring dette når jeg skal formidle mine forskningsresultater.

Forskning som kan få konsekvenser for omdømmet til enkeltpersoner eller grupper, må legge spesielt vekt på riktig kildebruk og holdbar argumentasjon. Dette viser til viktigheten av at forskere drøfter ulike tolkninger av sine resultater og påpeker vitenskapelig usikkerhet eller begrensninger i resultatene (NESH, 2006). Dette er et relevant forskningsetisk prinsipp for min undersøkelse ettersom jeg skal skrive om en sårbar gruppe. Samtidig vil det være relevant siden undersøkelsen min tar utgangspunkt i et større forskningsprosjekt, som betyr at jeg har et ansvar ovenfor forskergruppens troverdighet som kilde til objektiv kunnskap (NESH, 2006).

Deltakelse i et større forskningsprosjekt medfører et visst medansvar, men det betyr ikke at jeg ikke skal skrive en uavhengig oppgave. NESH (2006) fremhever betydningen av fri og uavhengig forskning, et prinsipp som gjelder all forskning. Jeg vil derfor være bevisst på å ivareta min uavhengighet og min rett til å fremstille mine egne resultater uten press fra andre i forskergruppen.

8 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra undersøkelsen. For enkelthetens skyld vil variabler som tar utgangspunkt i vurderinger gjort av foreldrene bli betegnet som «foreldrevariabler», mens variabler med utgangspunkt i førskolelærernes vurderinger henvises til som «førskolelærervariabler».

8.1 Foreldrenes og førskolelærernes vurderinger

I tabell 6 gjengis mean (M) og standardavvik (SD) knyttet til foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av adoptivbarnas sosiale kompetanse, utfordrende atferd og problematferd ved 4 år. Det er benyttet Paired- samples t- test for å undersøke forskjeller mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger. Effektstørrelsen gjengis i form av Cohen's D.

Tabell 6: Foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av sosial kompetanse, utfordrende atferd og problematferd hos internasjonalt adopterte barn ved 4 år.

	Foreldre			Førskolelærere				
	M	SD	N	M	SD	N	Cohen's D ₁	t- verdi
Sosial kompetanse ₂								
Selvhevdelse	3.77	.53	81	3.65	.54	81	.23	1.302
Selvkontroll	3.52	.51	81	3.68	.64	81	.27	-1.663
Empati	3.94	.62	81	3.81	.64	81	.20	1.395
Lek	4.22	.67	81	4.13	.81	81	.12	.749
Prososial atferd	3.66	.58	81	3.23	.73	81	.66	4.131**
Tilpasning	3.49	.46	81	3.65	.71	81	.26	-1.563
Utfordrende atferd ₂								
Fys. utf. Atferd	1.90	.79	81	1.52	.68	81	.52	3.135**
Problematferd ₂								
Internalisering	.19	.15	81	.18	.17	81	.06	.501
Eksternalisering	.40	.26	81	.29	.33	81	.37	2.433*

¹Effektstørrelse (Cohen's D), ²Høyere skåre indikerer høyere frekvens, * p< .05 (2-tailed), ** p< .01 (2-tailed).

Av tabell 6 ser vi at de internasjonalt adopterte barna har gjennomsnittsskåre mellom 3 og 4 på de fleste områder innenfor sosial kompetanse. På området *lek* har de et gjennomsnitt på over 4. Dette gjelder både for foreldre- og førskolelærervariablene. En skåre på 3 betyr at barna viser den aktuelle atferden av og til, en skåre på 4 betyr at de viser slik atferd ofte. På *fysisk utfordrende atferd* har barna en gjennomsnittsskåre mellom 1 og 2, både ved foreldre-

og førskolelærervariablene. En skåre på 1 indikerer at barna aldri/ikke i det siste året har vist slik atferd, mens en skåre på 2 indikerer at de viser slik atferd en enkelt gang. På samtlige skalaer innunder problematferd, har adoptivbarna en gjennomsnittsskåre på under 1. En skåre på 0 betyr at atferden det spør etter ikke stemmer i det hele tatt, mens en skåre på 1 indikerer at atferden stemmer delvis eller noen ganger.

Av tabell 6 fremgår det signifikante forskjeller mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av adoptivbarna på variablene *prososial atferd*, *fysisk utfordrende atferd* og *eksternalisering*. Foreldrene vurderer barna høyere på alle disse tre variablene enn det førskolelærerne gjør. De største differansene finner vi på variablene *prososial atferd*, med en effektstørrelse på .66, og *fysisk utfordrende atferd*, med en effektstørrelse på .52. Begge differansene er av moderat betydning. Effektstørrelsen på variabelen *eksternalisering* er på .37, noe som anses som en lite effekt.

8.2 Sammenhenger mellom foreldrevariablene

Det er benyttet bivariate korrelasjoner med Pearson's r for å undersøke sammenhenger mellom områdene sosial kompetanse, utfordrende atferd og problematferd. Det er gjennomført separate korrelasjonsanalyser for de to respondentgruppene, henholdsvis foreldrene og førskolelærerne. Tabell 7 viser en korrelasjonsmatrise over variablene som er knyttet til foreldrenes vurderinger av adoptivbarna.

Tabell 7: Korrelasjoner mellom foreldrevariablene; sosial kompetanse, utfordrende atferd, problematferd.

	1	2	3	4	5	6	7	9	10
1. Selvhevdelse	-	.36**	.52**	.55**	.55**	.22*	.11	-.27**	-.10
2. Selvkontroll	-	-	.52**	.46**	.53**	.52**	-.30**	-.30**	-.51**
3. Empati	-	-	-	.35**	.67**	.32**	-.01	-.09	-.09
4. Lek	-	-	-	-	.58**	.21*	.02	-.46**	-.34**
5. Prososial atferd	-	-	-	-	-	.38**	-.06	-.38**	-.26**
6. Tilpasning	-	-	-	-	-	-	-.21*	-.12	-.37**
7. Fys. utf. Atferd	-	-	-	-	-	-	-	.12	.45**
9. Internalisering	-	-	-	-	-	-	-	-	.55**
10. Eksternalisering	-	-	-	-	-	-	-	-	-

** p< .01 (2-tailed), * p< .05 (2-tailed).

Av tabell 7 fremgår det at det er signifikante, positive korrelasjoner mellom alle de 6 skalaene om sosial kompetanse. Den høyeste korrelasjonen på dette området finner vi mellom *prososial atferd* og *empati* ($r = .67$). *Prososial atferd* viser også relativt høye korrelasjoner med de øvrige variablene innenfor sosial kompetanse. *Tilpasning* viser lave og moderate signifikante korrelasjoner med de andre variablene, foruten med variabelen *selvkontroll* ($r = .52$) hvor sammenhengen anses som stor. Blant annet finner vi de laveste korrelasjonene mellom *tilpasning* og *selvhevdelse* ($r = .22$) og mellom *tilpasning* og *lek* ($r = .21$).

På området *fysisk utfordrende atferd* finner vi signifikante og negative sammenhenger med områdene *selvkontroll* ($r = -.30$) og *tilpasning* ($r = -.21$). *Fysisk utfordrende atferd* viser ikke signifikante korrelasjoner med de øvrige områdene innenfor sosial kompetanse.

Av tabell 7 fremgår det at det er en høy og positiv sammenheng mellom *internalisering* og *eksternalisering* ($r = .55$). *Eksternalisering* har også en signifikant og positiv korrelasjon med *fysisk utfordrende atferd* ($r = .45$). Videre ser vi at alle korrelasjonene mellom problematferd og sosial kompetanse er negative. Det betyr at jo høyere barna skårer på problematferd, jo lavere skårer de på sosial kompetanse. Motsatt vil høyere skårer på sosial kompetanse vise til lavere skårer på problematferd.

8.3 Sammenhenger mellom førskolelærervariablene

I tabell 8 presenteres en korrelasjonsmatrise over variablene som inngår i førskolelærernes vurderinger av adoptivbarnas sosiale kompetanse, utfordrende atferd og problematferd.

Tabell 8: Korrelasjoner mellom førskolelærervariablene; sosial kompetanse, utfordrende atferd, problematferd.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Selvhevdelse	-	.23*	.57**	.65**	.61**	.15	-.19	-.32**	-.22
2. Selvkontroll	-	-	.52**	.43**	.46**	.63**	-.55**	-.37**	-.66**
3. Empati	-	-	-	.44**	.61**	.42**	-.41**	-.14	-.41**
4. Lek	-	-	-	-	.60**	.40**	-.22	-.59**	-.49**
5. Prososial atferd	-	-	-	-	-	.30**	-.22	-.41**	-.37**
6. Tilpasning	-	-	-	-	-	-	-.49**	-.32**	-.72**
7. Fys. utf. Atferd	-	-	-	-	-	-	-	.18	.63**
8. Internalisering	-	-	-	-	-	-	-	-	.60**
9. Eksternalisering	-	-	-	-	-	-	-	-	-

** $p < .01$ (2- tailed), * $p < .05$ (2-tailed).

Av korrelasjonsmatrisen i tabell 8 fremgår det positive og signifikante korrelasjoner mellom de fleste av områdene innenfor sosial kompetanse. Unntaket finner vi mellom *selvhevdelse* og *tilpasning* ($r = .15$), hvor det er en svært lav og ikke- signifikant sammenheng. Flere av korrelasjonene er relativt høye, slik som ved *selvhevdelse* og *lek* ($r = .65$), *selvkontroll* og *tilpasning* ($r = .63$), *selvhevdelse* og *prososial atferd* ($r = .61$), *empati* og *prososial atferd* ($r = .61$) og *lek* og *prososial atferd* ($r = .60$). Tabell 8 viser også at det er en lav sammenheng mellom *selvhevdelse* og *selvkontroll* ($r = .23$).

Fysisk utfordrende atferd korrelerer negativt med variablene innenfor sosial kompetanse. Signifikante sammenhenger finner vi med variablene *selvkontroll* ($r = -.55$), *tilpasning* ($r = -.49$) og *empati* ($r = -.41$).

Videre fremgår det av tabell 8 en positiv og relativt stor signifikant sammenheng mellom *internalisering* og *eksternalisering* ($r = .60$). *Eksternalisering* har også en høy og positiv signifikant korrelasjon med *fysisk utfordrende atferd* ($r = .63$). Områdene innenfor problematferd korrelerer negativt med områder på sosial kompetanse. De største signifikante sammenhengene finner vi mellom *eksternalisering* og *tilpasning* ($r = -.72$), *eksternalisering* og *selvkontroll* ($r = -.66$), og *internalisering* og *lek* ($r = .59$).

8.4 Foreldre- og førskolelærervariablenes sammenhenger sett opp mot hverandre

Både foreldre- og førskolelærervariablene viser positive korrelasjoner på områdene innenfor sosial kompetanse. De fleste korrelasjonene er signifikante, med unntak av førskolelærervariablene *selvhevdelse* og *tilpasning* ($r = .15$, tabell 8). Denne sammenhengen er signifikant på foreldrevariablene, men korrelasjonen er også her lav ($r = .22$, tabell 7). En annen lav sammenheng finner vi mellom foreldrevariablene *tilpasning* og *lek* ($r = .21$, tabell 7). Denne sammenhengen er imidlertid moderat i styrke på førskolelærervariablene ($r = .40$, tabell 8).

Generelt sett viser tabell 8 høyere korrelasjoner på førskolelærernes vurderinger av fysisk utfordrende atferd enn det foreldrevariablene i tabell 7 viser på de samme områdene. Det er også en signifikant sammenheng mellom førskolelærernes vurderinger av adoptivbarna på variablene *fysisk utfordrende atferd* og *empati* ($r = -.41$, tabell 8), en sammenheng som er helt fraværende når vi leser av korrelasjonsmatrisen for foreldrevariablene ($r = -.01$, tabell 7). For

fysisk utfordrende atferd ser vi også at korrelasjoner på $r = -.22$ ikke er signifikante ved førskolelærervariablene, selv om korrelasjoner på $r = -.21$ er signifikante ved foreldrevariablene. Utvalget er derimot mindre for førskolelærervariablene enn for foreldrevariablene. Mindre utvalg vil trenge høyere korrelasjoner for å oppnå statistisk signifikans enn ved større utvalg (Gall et al., 2007).

Både av tabell 7 og 8 fremgår det en høy og positiv signifikant sammenheng mellom *internalisering* og *eksternalisering*. *Internalisering* og *eksternalisering* korrelerer også negativt med skalaene for sosial kompetanse, og positivt med *fysisk utfordrende atferd*, både ved foreldrenes og førskolelærernes vurderinger. Alle disse korrelasjonene er imidlertid ikke signifikante (se tabell 7 og 8).

Korrelasjonsmatrisen for førskolelærernes vurderinger viser alt i alt høyere korrelasjonskoeffisienter på *internalisering* og *eksternalisering* enn korrelasjonsmatrisen som tar utgangspunkt i foreldrenes vurderinger av adoptivbarna. Videre viser tabell 8 signifikante sammenhenger mellom *eksternalisering* og *empati* ($r = -.41$) og *internalisering* og *tilpasning* ($r = -.32$). Disse signifikante sammenhengene finner vi ikke igjen ved foreldrevariablene i tabell 7. Sett opp mot sosial kompetanse, korrelerer både *fysisk utfordrende atferd* og *eksternalisering* høyest med *selvkontroll* og *tilpasning*, mens *internalisert atferd* korrelerer høyest med *lek* på både foreldre- og førskolevariablene. Førskolevariablene viser imidlertid høyere sammenhenger mellom de nevnte variablene. Sammenhengen mellom *eksternalisering* og *tilpasning* skiller seg spesielt ut, ved at den er ganske stor og betydelig høyere ved førskolelærervariablene ($r = -.72$) enn ved foreldrevariablene ($r = -.37$).

8.5 Sammenfatning av resultatene

Resultatene viser signifikante forskjeller på prososial atferd, fysisk utfordrende atferd og eksternalisert atferd mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger. Foreldrene vurderer barna høyere på samtlige av disse tre skalaene enn det førskolelærerne gjør. Forskjellene mellom respondentenes vurderinger på prososial atferd og fysisk utfordrende atferd er av moderat betydning, mens forskjellen på eksternalisert atferd er av liten betydning.

Resultatene fra de bivariate korrelasjonene viser både sammenfallende og ulike sammenhenger mellom foreldre- og førskolelærervariablene. Kun de mest interessante funnene vil bli gjentatt her.

Resultatene viser positive og signifikante sammenhenger mellom de fleste av ferdighetsområdene på sosial kompetanse på begge respondentgruppene. Det er imidlertid ingen signifikant sammenheng mellom selvhverdende ferdigheter og evnene til å tilpasse seg voksnes eller institusjonelle krav med utgangspunkt i førskolelærernes vurderinger. Videre er det positive og signifikante sammenhenger mellom eksternalisert atferd og internalisert atferd, samt eksternalisert atferd og fysisk utfordrende atferd på begge respondentgruppene.

De signifikante sammenhengene vi finner mellom sosial kompetanse og de to områdene utfordrende atferd og problematferd, er alle negative. Det betyr at de adoptivbarna som blir anset for å ha høyere sosiale ferdigheter, også blir vurdert til å vise mindre utfordrende atferd og problematferd, eller motsatt. Disse sammenhengene gjelder både foreldre- og førskolelærervariablene, men sammenhengene på førskolelærervariablene er imidlertid noe sterkere. Av de 6 ulike ferdighetsområdene på sosial kompetanse, er det evnen til tilpasning og selvkontroll som korrelerer sterkest med både fysisk utfordrende atferd og eksternalisert atferd, mens ferdigheter i lek korrelerer sterkest med internalisert atferd. Dette er tilfellet for både foreldre- og førskolelærervariablene, men sammenhengene er sterkere på førskolelærervariablene. Spesielt sterk er den negative sammenhengen mellom førskolelærernes vurderinger av barnas evne til tilpasning og graden av eksternalisert atferd ($r = -.72$). Jo mer tilpasning, jo mindre eksternalisert atferd, eller motsatt; jo mer eksternalisert atferd, jo mindre tilpasning. Ved førskolelærervariablene ser vi også signifikante sammenhenger som vi ikke finner igjen ved foreldrevariablene. Dette gjelder de negative sammenhengene mellom empati og eksternalisert atferd, empati og fysisk utfordrende atferd, og mellom tilpasning og internalisert atferd.

9 Drøfting av resultatene

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte resultatene fra undersøkelsen i lys av empiri og teori. Jeg vil dele drøftingen inn etter temaene; «sosial kompetanse», «utfordrende atferd og problematferd» og «sammenhenger mellom sosial kompetanse, utfordrende atferd og problematferd». Drøftingen vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

I hvilken grad er det forskjell mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og atferd ved 4 år?

9.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre (Lamer, 1997). Gode sosiale ferdigheter vil bidra til et bedre samspill med andre, samtidig som samspill med andre bidrar til å videreutvikle de sosiale ferdighetene (Lamer, 1997). Sosial kompetanse kan derfor anses som en forutsetning for og som et resultat av samhandling med andre (Sørli, 1998). Å være sosialt kompetent innebærer på den ene siden å kunne tilpasse seg normer og forventninger i miljøet, og på den andre siden ønsket om selv å kunne påvirke situasjonen og hevde sine egne behov og interesser på en god måte (Ogden, 1995). Ulike sosiale situasjoner og personer stiller ulike krav til barns atferd. For å lykkes i sosiale oppgaver trenger barn derfor å utvikle forståelse for den sosiale situasjonen og kunne tilpasse sin atferd til de kravene som stilles (Ogden, 1995). Barns atferd er derfor som oftest situasjonsbestemt (Tan & Camras, 2011).

Undersøkelsen viser en signifikant forskjell mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av adoptivbarns prososiale atferd ved 4 år. Prososial atferd handler om positive holdninger og handlinger som springer ut av internaliserte normer for positiv atferd. De prososiale handlingene er frivillige handlinger som synes å ha en klar nytteverdi for andre, som for eksempel å hjelpe, støtte, dele, anerkjenne, inkludere og vise omsorg for (Lamer, 1997). Undersøkelsen viser at foreldrene rapporterer om mer prososial atferd hos adoptivbarna enn det førskolelærerne gjør, og forskjellen er av moderat betydning. Det fremkommer imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger på områdene selvheldelse, selvkontroll, empati, lek og tilpasning. Resultater fra en tidligere studie av barns atferdsmønster i hjemmet og i skolen, viser at det er større samsvar mellom foreldres og læreres vurderinger av barns atferd når barnet opplever like

forventinger og krav i hjemmet og på skolen (Brand & Felner, 1996). På bakgrunn av dette kan sammenfallende vurderinger mellom foreldrene og førskolelærerne i denne undersøkelsen tolkes som en indikasjon på at adoptivbarna møter homogene forventinger og krav i hjemmet og i barnehagen, og at foreldrene og førskolelærerne således observerer lik atferd. Motsatt, vil vi kunne tolke uoverensstemmelser mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger som en indikasjon på at adoptivbarna møter ulike krav og således viser ulik atferd i hjemmet og i barnehagen. Hvis dette er tilfellet, kan vi kanskje stille spørsmål om hvorfor det er en moderat forskjell mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av adoptivbarnas prososiale ferdigheter, når vi ikke finner signifikante forskjeller på de øvrige områdene. Er det ikke like krav i hjemmet og i barnehagen når det kommer til prososial atferd? Eller kan det tenkes at barna *velger* å vise mer prososial atferd i hjemmet enn i barnehagen? Sosial kompetanse handler ikke kun om konformitet til mer eller mindre tilfeldige og kulturelt definerte normer og forventninger, men også om barnets motivasjon til og ønske om å vise positiv atferd (Ogden, 1995). Som nevnt ovenfor handler prososial atferd om frivillige handlinger, og derfor vil barnets motivasjon for å vise positiv atferd antas å være sentralt. Spørsmålet er da kan stille er; hvorfor velger adoptivbarna å vise mer prososial atferd hjemme enn i barnehagen? Kan det være at prososiale handlinger hyppigere blir bekreftet og mer verdsatt i hjemmet, enn i blant annet jevnaldergruppen i barnehagen?

Resultatene fra undersøkelsen gir ikke noe svar på hvorfor de ulike respondentgruppene vurderer adoptivbarna slik de gjør og hvorfor vi finner en forskjell mellom vurderingene av adoptivbarnas prososiale atferd. På den ene siden virker det ikke urimelig at adoptivbarna møter like krav, forventinger og normer i hjemmet og barnehagen, ettersom begge er sosiale arenaer som inngår i makrosystemet rundt barna. Både foreldre og førskolelærere inngår i barns markosystem. Makrosystemet omhandler den overordnede kulturen som omfatter miljøene som barnet er en del av, og individer innenfor samme kultur vil generelt sett støtte de samme verdiene og normene (Bronfenbrenner, 1979). På en annen side representerer hjemmet og barnehagen to forskjellige mikrosystemer, som inneholder ulike relasjoner, aktiviteter og roller (Bronfenbrenner, 1979). Dette vil kunne ha konsekvenser for hvordan foreldrene og førskolelærerne vurderer adoptivbarnas sosiale atferd. Blant annet viser resultater fra en metaanalyse omkring barn og unges problematferd, et større samsvar mellom vurderinger fra informanter som har samme relasjon til barna (mor og far), enn mellom vurderinger fra informanter som har forskjellige relasjon til barna (foreldre og førskolelærere) og som således ser barna i ulike situasjoner (Achenbach et al., 1987). Denne tendensen finner

vi også igjen i studier som omhandler sosial kompetanse (Ogden, 1995; Renk & Phares, 2004). En metaanalyse om barn og unges sosiale ferdigheter, viser lave til moderate samsvar mellom informanter som samhandler med barn i ulike situasjoner, slik som mellom foreldre og førskolelærere eller lærere (Renk & Phares, 2004).

Studiene ovenfor omhandler foreldre til ikke-adopterte barn. Det er få lignende studier som utelukkende omhandler sammenligning av vurderinger fra adoptivforeldre og førskolelærere eller lærere (Tan & Camras, 2011). Resultater fra en studie utført av Tan og Camras (2011) viser imidlertid lignende samsvar mellom adoptivforeldres og førskolelæreres eller læreres vurderinger av adoptivbarns sosiale kompetanse. Dette indikerer at forholdet mellom biologiske foreldre og førskolelærere tilsvarer forholdet mellom adoptivforeldre og førskolelærere.

Foreldrene og førskolelærerne har ulike roller og relasjoner til adoptivbarna, samtidig som de observerer adoptivbarna i forskjellige situasjoner og aktiviteter. De har således ulik grad av innvirkning på og ulike muligheter til å observere adoptivbarnas atferd (Achenbach et al., 1987). Foreldre har som oftest rollen som barnets nærmeste omsorgsgivere og tilknytningspersoner, noe som fører med seg sterke følelsesmessige bånd dem i mellom (Rye, 2002). Sammenlignet med relasjonen mellom et barn og førskolelærere, er relasjonen mellom foreldre og barnet mye tettere og mer preget av gjensidig interesse og høy følelsesmessig intensitet og intimitet (Martinsen & Nærland, 2009). Førskolelærere vil også vise omsorg og interesse for barna i barnehagen, men i motsetning til barnas foreldre har førskolelærere som oftest flere barn å ta hensyn til og rette sin oppmerksomhet mot (Martinsen & Nærland, 2009). Av den grunn kan det tenkes at det vil være vanskeligere for førskolelærerne å legge merke til adoptivbarnas atferd i samme grad som det foreldrene kan. På en annen side vil kanskje førskolelærerne være mer objektive i sin observasjon og vurdering av adoptivbarna, ettersom de ikke er så sterkt involvert i barna som det foreldrene er (Dalen & Theie, 2012).

Det at førskolelærere må forholde seg til flere barn samtidig, gir dem også større muligheter til å kunne sammenligne et barns atferd med de andre jevnaldrende barna i barnehagen (Verhulst & Akkerhuis, 1989). Førskolelærernes vurderinger av adoptivbarna kan således ha bakgrunn i en større referanseramme enn det foreldrene har. Resultater fra tidligere undersøkelser knyttet til forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling», viser at adoptivbarna ved 4 år viser noe mindre ferdigheter på lek og prososial atferd enn ikke-adopterte barn (Dalen, 2013). Det kan da kanskje tenkes at førskolelærerne

skårer adoptivbarna lavere enn det foreldrene gjør på prososial atferd, på bakgrunn av at de lettere kan se og vurdere adoptivbarnas ferdigheter opp mot de andre jevnaldrende barna i barnehagen. På en annen side skårer ikke førskolelærerne adoptivbarna signifikant lavere på lekferdigheter enn det foreldrene gjør, selv om dette også er et område hvor adoptivbarna antydes å ha mindre ferdigheter enn ikke-adopterte barn.

I rollen som «forelder» og «førskolelærer» vil det være naturlig at de ulike informantene ser og samhandler med adoptivbarna i ulike situasjoner og i ulike aktiviteter. Blant annet vil foreldre i mye større grad enn førskolelærere, samhandle med barn i situasjoner og aktiviteter som gjenspeiler det vanlige hverdagslivet i kulturen, som for eksempel stelleaktiviteter, handleturer og besøk til familie og venner. Førskolelærere vil i de fleste tilfeller kun møte barna når de er i barnehagen, som sammenlignet med hjemmet er et mer spesielt og snevert miljø (Martinsen & Nærland, 2009). Til gjengjeld vil imidlertid førskolelærere ha bedre muligheter til å observere barns atferd i samspill og lek med mange andre jevnaldrende. I møte med jevnaldergruppen kan barn stå ovenfor andre krav til sin sosiale atferd enn det de gjør i samhandling med voksne (Lamer, 1997). Dette gjelder spesielt for de eldre barna, ettersom de i stor grad selv bestemmer og regulerer samværet og leken (Martinsen & Nærland, 2009). Resultatet kan tenkes å bli av førskolelærerne observerer en annen atferd i barnehagen enn det foreldrene gjør i hjemmet.

9.2 Utfordrende atferd og problematferd

Resultatene fra denne undersøkelsen viser signifikante forskjeller mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av adoptivbarna på fysisk utfordrende atferd og eksternalisert atferd. Foreldrene skårer barna høyere på begge områdene i forhold til førskolelærerne. Fysisk utfordrende atferd handler om fysisk aggressive handlinger som for eksempel slag, spark, biting og lignende (Dalen, 2013). Eksternalisert atferd handler om oppmerksomhetsvansker og aggressiv atferd, og kan komme til uttrykk ved at barnet ikke kan konsentrere seg, har vansker med å sitte stille, er ofte sint og viser fysisk aggresjon ved blant annet å sparke og slå andre (Achenbach & Rescorla, 2000). Som vi kan se, refererer fysisk utfordrende atferd og eksternalisert atferd til noen av de samme atferdsuttrykkene. Av korrelasjonsanalysene fra undersøkelsen fremgår det også at det er en positiv og signifikant sammenheng mellom de to områdene, noe som betyr at adoptivbarn som viser mer fysisk utfordrende atferd vil også vise mer eksternalisert atferd eller motsatt. Det at den ene respondentgruppen skårer adoptivbarna

høyere enn den andre respondentgruppen på begge disse atferdsformene er derfor kanskje ikke så bemerkelsesverdig.

Av de to signifikante forskjellene som vi finner på områdene utfordrende atferd og problematferd, er differansen mellom respondentgruppenes vurderinger på fysisk utfordrende atferd størst. Det at vi finner en noe større forskjell på dette området kan kanskje komme av at utfordrende atferd er mer forbigående og situasjonsavhengig (Nordahl et al., 2005), mens atferd som blir definert som problematferd, slik som eksternalisert atferd, vedvarer over tid og kommer til uttrykk i mange ulike situasjoner eller arenaer (Befring & Duesund, 2012).

Det at foreldrene rapporterer om mer utfordrende og problematisk atferd enn førskolelærere, er i samsvar med resultater fra en tidligere studie utført av Verhulst og Akkerhuis (1989). I deres studie kommer det frem at foreldrene skåret barna høyere på problematferd, og da spesielt på eksternalisert atferd, enn det førskolelærerne og lærerne gjorde. Videre fant de større grad av samsvar mellom respondentgruppenes vurderinger på eksternalisert atferd enn på internalisert atferd. Denne tendensen finner vi også igjen i resultatene fra metaanalysen til Achenbach et al. (1987). Begge forskergruppene la frem en antakelse om at større uoverensstemmelser på internalisert atferd kunne komme av at internaliserte former for problematferd ikke er like tydelige og like lett å bedømme slik som eksternaliserte atferd. Mens eksternalisert atferd representerer åpne konflikter med andre personer, er internalisert atferd mer knyttet til individets følelsesliv og subjektive plager og kommer til uttrykk blant annet ved at barnet viser tegn på nervøsitet, engstelse og depresjon (Achenbach & Rescorla, 2000). I motsetning til resultatene fra de tidligere studiene finner vi i denne undersøkelsen mer sammenfallende vurderinger på internalisert atferd enn på eksternalisert atferd. Resultatene viser signifikante forskjeller på eksternalisert atferd, men ikke på internalisert atferd.

Foreldre er som oftest sterk involvert i sine barn og det kan derfor tenkes at de er mer subjektive eller partiske i sine vurderinger av barnas atferd enn det førskolelærere er (Dalen & Theie, 2012). Ut i fra resultatene overfor angående sosial kompetanse, hvor foreldrene skåret adoptivbarna høyere på prososial atferd enn det førskolelærerne gjorde, kan det kanskje tenkes at det er hold i en slik antakelse. Foreldrene skårer imidlertid adoptivbarna høyere også på fysisk utfordrende atferd og på eksternalisert atferd. En ville kanskje forventet at foreldrene skulle rapportert om mindre utfordrende atferd og problematferd enn førskolelærerne. På en annen side kan foreldrenes nære bånd til og interesse for sine barn gjøre de mer

oppmerksomme overfor barna (Martinsen & Nærland, 2009). Det er da kanskje ikke urimelig å tenke seg at foreldre vil kunne være mer på vakt og således oppdage mer utfordrende og problematisk atferd hos sine barn enn førskolelærere. Dette vil kanskje være spesielt gjeldende for adoptivforeldre. Mange adoptivbarn har med seg preadopsjonelle erfaringer som kan gjøre de mer utsatt for å utvikle problematferd (Gärtner & Heggland, 2013). Enkelte av adoptivbarna har blant annet levd på institusjoner med lite omsorg og få trygge voksenpersoner (Dalen, 2013). Andre har kanskje også opplevd ekstreme former for deprivasjon, forsømmelse, feilernæring, neglisjering og mishandling (Juffer & van IJzendoorn, 2005; Verhulst et al., 1990, 1992). Mengden av informasjon og sikker kunnskap omkring adoptivbarnas tidligere livshistorie, omsorgserfaringer og oppvekstforhold er ofte mangelfull (Vonheim, 2013), noe som kan gjøre at adoptivforeldre vet generelt lite om deres barns tidligere erfaringer. Dette kan muligens føre til at adoptivforeldre blir spesielt årvåkne overfor tegn på utfordrende atferd og problematferd hos sine barn.

Det har blitt hevdet at barn viser sterkere og annerledes følelser hjemme enn i barnehagen (Martinsen & Nærland, 2009). På bakgrunn av dette kan det tenkes at adoptivbarna har flere eller sterkere følelsesutbrudd hjemme enn i barnehagen, og således viser mer utfordrende eller problematisk atferd hjemme. Hvorvidt et barn opplever og viser sterkere følelser i hjemmet enn i barnehagen er derimot diskutabelt. På den ene siden kan man si at barn har sterkere og annerledes følelser for foreldrene enn for andre personer, ettersom foreldrene er barnas tilknytningspersoner. På den annen siden kan barn også oppleve sterke følelser i barnehagen i forbindelse med vennsforhold eller konfliktsituasjoner med andre jevnaldrende barn (Martinsen & Nærland, 2009).

Resultatene fra denne undersøkelsen gir ikke noe svar på hvorfor foreldrene og førskolelærerne vurderer adoptivbarna forskjellig på fysisk utfordrende atferd og problematferd. Som nevnt ovenfor har imidlertid tidligere studier funnet lavere samsvar mellom vurderinger gjort av informanter med ulik relasjon til barna og som ser barna i ulike situasjoner (Achenbach et al., 1987). Foreldre og førskolelærere ser barn i ulike situasjoner og på ulike arenaer, og har således ulike forutsetninger for å foreta sine vurderinger. Foreldre har en tetter relasjon til sine barn enn det førskolelærer har, mens førskolelærer til gjengjeld ser barna i samspill med andre jevnaldrende og kan således fange opp problemer som ikke er like tydelige for foreldrene. Resultater fra en studie viser blant annet at førskolelærere og lærer

skårer barn høyere på problemer knyttet til samspill med jevnaldrende eller atferd som forstyrrer andre i mer strukturerte opplæringssituasjoner (Verhulst & Akkerhuis, 1989).

9.3 Sammenhenger mellom sosial kompetanse, utfordrende atferd og problematferd

Av korrelasjonsanalysene i undersøkelsen finner vi positive og signifikante sammenhenger mellom de fleste ferdighetsområdene på sosial kompetanse for begge respondentgruppene. Dette betyr at jo bedre ferdigheter adoptivbarna viser på et av områdene på sosial kompetanse, jo bedre ferdigheter vil de også vise innenfor et eller flere av de andre områdene på sosial kompetanse. Samtidig vil dårligere ferdigheter på et område vise til dårligere ferdigheter på et eller flere andre områder på sosial kompetanse. Det er imidlertid ingen signifikant sammenheng mellom adoptivbarnas ferdigheter i selvhevdelse og tilpasning. Selvhevdelse handler om å være sikker og selvstendig, å kunne ta initiativ i samhandling med andre og om å kunne hevde sine meninger, ønsker og behov, samt stå imot gruppepress (Lamer, 1997). Tilpasning dreier seg om det å adlyde og tilpasse seg de voksnes og institusjonelle krav (Lamer & Hauge, 2006). De to ferdighetsområdene tilpasning og selvhevdelse kan kanskje sies å representere hvert sitt ytterpunkt av sosial kompetanse. Sosial kompetanse handler på den ene siden om å kunne tilpasse seg normer og forventinger i det sosiale miljøet, og på den andre siden om å kunne hevde sine egne behov og ivareta sine egne interesser på en god måte (Ogden, 1995). Resultatene fra korrelasjonsanalysen av førskolelærervariablene antyder at bedre ferdigheter i å hevde seg selv ikke nødvendigvis vil føre til bedre ferdigheter i å tilpasse seg, men det vil heller ikke føre til at barnet vil ha dårligere evne til å tilpasse seg de voksnes krav, eller motsatt. På en annen side er det en positiv og signifikant sammenheng mellom selvhevdelse og tilpasning på foreldrevariablene. Denne sammenhengen er imidlertid også lav, samtidig som utvalget er noe større. Mindre utvalg vil trenge høyere korrelasjoner for å oppnå statistisk signifikans enn ved større utvalg (Gall et al., 2007). Det kan kanskje tenkes at et større utvalg på førskolelærervariablene ville gitt signifikante utslag slik som på foreldrevariablene.

Som nevnt tidligere, vedrører fysisk utfordrende atferd og eksternalisert atferd noen av de samme atferdsuttrykkene, slik som blant annet å slå og sparke andre. Det er da også en positiv og signifikant sammenheng mellom disse to atferdsformene for begge respondentgruppene. Videre viser korrelasjonsanalysene for begge gruppene positive og store sammenhenger

mellom eksternalisert atferd og internalisert atferd. Dette er i tråd med tidligere forskning (Achenbach & Rescorla, 2000). Det at et barn viser eksternalisert atferd utelukker altså ikke muligheten for at barnet også kan vise internalisert atferd. Det betyr derimot ikke at en ikke skal beholde inndelingen av eksternalisert og internalisert atferd. Achenbach og Rescorla (2000) hevder at selv om vi finner sterke sammenhenger mellom de to atferdsformene, er det fortsatt evidens for at noen barn i all hovedsak kun viser eksternalisert atferd, og noen barn kun viser internalisert atferd.

Resultatene fra korrelasjonsanalysene av både foreldre- og førskolelærervariablene viser at de signifikante sammenhengene mellom sosial kompetanse og fysisk utfordrende atferd, eksternalisert atferd og internalisert atferd, er alle negative. Dette antyder at høy grad av sosial kompetent atferd er forbundet med liten grad av utfordrende atferd og problematferd, og motsatt. Dette er i samsvar med tidligere studier som har undersøkt sammenhengen mellom sosial kompetanse og problematferd (Ogden, 1995; Sørli, 1998).

Med utgangspunkt i korrelasjonsanalysene av både foreldre- og førskolelærervariablene finner vi også sammenhenger mellom ulike sosiale ferdigheter og ulike former for uønsket atferd. Blant annet korrelerer fysisk utfordrende atferd og eksternalisert atferd sterkest med evnen til selvkontroll og tilpasning. Evnen til selvkontroll, som omhandler det å kunne kontrollere umiddelbare impulser, takle mellommenneskelige konflikter og å utsette sine egne ønsker og behov av hensyn til andre (Lamer, 1997), samt evnen til å kunne tilpasse seg de voksnes krav, ser altså ut til å være egenskaper som demper forekomsten av fysisk utfordrende og problematisk atferd. Det kan også bety at adoptivbarn som viser fysisk utfordrende atferd og eksternalisert atferd ikke har utviklet tilfredsstillende ferdigheter til å kontrollere sin egen atferd eller at de har vanskeligheter for å tilpasse seg ytre krav fra omgivelsene. Når det kommer til internalisert atferd, er denne atferdsformen sterkest forbundet med ferdigheter i lek. Ferdigheter i lek omhandler blant annet evnen til å kunne følge lekens skjulte regler og det å kunne føle glede, slappe av og ha det gøy i lek (Lamer, 1997). Resultatene antyder altså at adoptivbarn som er engstelige og unnvikende kan ha vanskeligheter med å delta i lek og ha det gøy sammen med andre, eller at adoptivbarn som viser svake ferdigheter i lek vil kunne trekke seg tilbake fra sosiale situasjoner og føle seg ensomme.

Med utgangspunkt i korrelasjonsanalysene av begge respondentgruppens vurderinger finner vi mange av de samme sammenhengene mellom adoptivbarnas sosiale ferdigheter og atferd,

men det er imidlertid også noen forskjeller. Blant annet finner vi generelt sett høyere sammenhenger mellom adoptivbarnas sosiale ferdigheter og adoptivbarnas atferd, henholdsvis utfordrende atferd og problematferd, hvis vi tar utgangspunkt i førskolelærernes vurderinger enn hvis vi tar utgangspunkt i foreldrenes skårer av adoptivbarna på de ulike skalaene. Spesielt er korrelasjonen mellom tilpasning og eksternalisert atferd relativt høy på førskolelærervariablene. Samtidig finner vi signifikante sammenhenger mellom empati og eksternalisert atferd, empati og fysisk utfordrende atferd, og mellom tilpasning og internalisert atferd. Disse sammenhengene er ikke til stede ved foreldrevariablene. Det at resultatene viser sterkere og flere sammenhenger mellom førskolelærervariablene enn mellom foreldrevariablene, kan kanskje ha sin bakgrunn i det som tidligere har blitt fremhevet i denne drøftingen. Førskolelærere og foreldre samhandler med og ser barna på ulike sosiale arenaer og i ulike aktiviteter. Det at foreldre ikke ser barna sine i så mange sosiale aktiviteter med andre barn, kan muligens ha ført til at foreldrene i denne undersøkelsen kan ha vært mer usikre i sine vurderinger av adoptivbarnas sosiale ferdigheter og atferd enn det førskolelærerne har vært. Førskolelærere på sin side ser barn i sosiale sammenhenger med andre jevnaldrende barn hver dag. Som en konsekvens av dette kan det tenkes at førskolelærerne har fått et mer konsistent bilde av adoptivbarnas atferd, noe som vil kunne gi utslag i en korrelasjonsanalyse i form av sterkere sammenhenger mellom adoptivbarnas sosiale ferdigheter og atferd.

10 Avsluttende oppsummering

Formålet med denne oppgaven har vært å sammenligne foreldres og førskolelæreres vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og atferd ved 4 år. For å undersøke dette, er det blitt benyttet en kvantitativ tilnærming med survey som metode.

Resultatene fra undersøkelsen viser signifikante forskjeller mellom foreldrenes og førskolelærernes vurderinger av adoptivbarna på områdene prososial atferd, fysisk utfordrende atferd og eksternalisert atferd. Foreldrene skårer barna høyere på samtlige av disse tre områdene, enn det førskolelærerne gjør. Videre fremgår det flere negative og signifikante sammenhenger mellom adoptivbarnas sosiale ferdigheter og atferdsformene utfordrende atferd og problematferd. Disse sammenhengene er tydeligst hvis vi tar utgangspunkt i førskolelærernes vurderinger. Samtidig er det også flere signifikante sammenhenger mellom barnas sosiale ferdigheter og deres atferd sett i lys av førskolelærernes vurderinger.

Som det kommer frem av resultatene i denne undersøkelsen, vil ulike informantgrupper kunne gi ulik informasjon. Undersøkelsen gir ikke noe direkte svar på hvorfor foreldrene og førskolelærerne vurderer adoptivbarna slik de gjør, og hvorfor vi finner forskjeller. Ulike aspekter ved foreldrenes og førskolelærernes relasjon til adoptivbarna, samt situasjonen og aktivitetene som de ulike respondentgruppene samhandler med og observerer barna i, kan muligens ha hatt innvirkning på hvordan de har skåret adoptivbarnas sosiale kompetanse og atferd.

Mens det finnes ulike studier som tar for seg problemstillinger knyttet til ulike informantgruppers vurderinger av ikke-adopterte barns sosiale kompetanse og atferd, er det få studier som omhandler samme tema knyttet eksplisitt til adoptivbarn. På bakgrunn av tidligere studier, ser det imidlertid ikke ut til å ha så stor betydning om barna er adoptert eller ikke. Foreldre generelt vil ha andre forutsetninger og muligheter til å observere og samhandle med barna enn førskolelærere. Dette betyr imidlertid ikke at vi ikke ønsker oss flere studier som tar for seg ulike informantgruppers vurderinger av adoptivbarns sosiale kompetanse og atferd. Adoptivbarn som gruppe har andre forutsetninger til grunn for sin utvikling enn ikke-adopterte barn. Det å ta i bruk ulike informantgrupper i videre forskning vil kanskje kunne

bidra til et mer helhetlig bilde og en bedre forståelse av adoptivbarnas sosiale utvikling på tvers av ulike situasjoner.

Litteraturliste

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/Adolescent Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-Informant Correlations for Situational Specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232. doi:10.1037/0033-2909.101.2.213
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Adopsjonsforum. (2013). *Adopsjonsprosessen- trinn for trinn*. Hentet 20. mars 2014 fra <http://www.adopsjonsforum.no/adopsjon/prosessen/4559/adopsjonsprosessen-trinn-for-trinn>
- Adopsjonsloven. (1986). *Lov om adopsjon (adopsjonsloven)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1986-02-28-8>
- Andersen, T. (2005). *Adopterte barns bakgrunn*. Hentet 2. oktober 2013 fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Etteradopsjon/adopterte_barns_bakgrunn.pdf
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker: psykososial problematferd. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BLD. (2009). *Rundskriv om utenlandsadopsjon med retningslinjer for undersøkelse og godkjenning av adoptivhjem. Revidert mars 2009*. Hentet 20. mars 2014 fra <http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Adopsjon/Q-0972.%20RUNDSEKRIV%20OM%20UTENLANDSADOPSJON%20MED%20RETNINGSLINJER%20FOR%20UNDERS%20%26%20KELSE%20OG%20GODKJENNING%20AV%20ADOPTIVHJEM.pdf>
- Brand, S. & Felner, R. D. (1996). Perceived Ecological Congruence Across Family/School Environments: Impact on the Consistency of Behavioral Patterns and Adaptation Among Children and Youth. *Journal of Community Psychology*, 24(2), 160-174. doi:10.1002/(SICI)1520-6629(199604)24:2<160::AID-JCOP6>3.0.CO;2-2

- Brodzinsky, D. M. (1993). Long-term Outcomes in Adoption. *The Future of Children*, 3(1), 153-166. Hentet fra http://www.futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/03_01_12.PDF
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Vol 1, Theoretical Models of Human Development* (6. utg., s. 793- 828). Hoboken, NJ.: John Wiley & Sons.
- Bufetat. (2009). *Utenlandsadopsjon*. Hentet 20. mars 2014 fra <http://www.bufetat.no/adopsjon/utenlands/>
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Carli, A. & Dalen, M. (1997). *Adopsjonsfamilien: informasjon og veiledning til adoptivforeldre*. Hentet 20. mars 2014 fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2002/0002/ddd/pdfv/170253-adopsjon.pdf>
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dalen, M. (2013). *Utenlandsadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier: rapport fra et longitudinelt forskningsprosjekt*. Oslo: Akademika Forlag.
- Dalen, M. & Rygvold, A.-L. (2012). Internasjonale adopsjoner i Norge. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 502-521). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. & Theie, S. (2012). Internationally Adopted Children from Non-European Countries: General Development during the First Two Years in the Adoptive Family. *The Scientific World Journal*, 2012(2012), 1-9. doi:10.1100/2012/375436
- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research* (5. utg.). London: Routledge.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker Bekymring* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Ertesvåg, S. K. & Bø, I. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans "arbeidsdag" på 60 år. *Nordisk Pedagogikk*, (3), 258-274. Hentet fra

- http://www.idunn.no/ts/np/2006/03/gjensyn_med_urie_bronfenbrenner_etter_hans_arbeidsdag_pa_6_ar
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction*. (8. utg.). Boston: Pearson.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, MN: Amerivan Guidance Service.
- Gärtner, K. & Heggland, J. E. (2013). *Adopterte barn, ungdom og voksne: En kunnskapsoppsummering om kognitiv kompetanse, psykisk helse og bruk av hjelpetjenester*. Hentet 26. mars 2014 fra http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/2013Rapport%20_8_10%209_web.pdf
- Heiman, G. W. (1992). *Basic Statistics for the Behavioral Sciences*. Boston: Houghton Mifflin.
- Huse, I. S. (2009). *Adopterte barn og tilknytning*. Hentet 2. oktober 2013 fra http://www.adoptionsforum.no/userfiles/Etteradopsjon/barn_og_tilknytning.pdf
- Juffer, F. & van IJzendoorn, M. H. (2005). Behavior Problems and Mental Health Referrals of International Adoptees. A Meta-analysis. *JAMA*, 293(20), 2501-2515. doi:10.1001/jama.293.20.2501.
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I R. Kalleberg, & H. Holter (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kim, W. J. (1995). International adoption: A case review of Korean children. *Child Psychiatry and Human Development*, 25(3), 141-154. Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02251299>
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-286). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 1. mai 2014 fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no

- Kvello, Ø. (2008a). De mest betydningsfulle sosialiseringsarenaer og -agenter. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 155-190). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008b). Transaksjonsmodellen: mennesker og miljø utvikler hverandre. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 203- 231). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62- 84). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!: om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. & Hauge, S. (2006). "Fra rammeprogram til handling": Implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barn. (HiO rapport 2006:28). Oslo: HiO.
- Landgren, M., Grönlund, M. A., Elfstrand, P.-O., Simonsson, J.-E., Svensson, L. & Strömmland, K. (2006). Health before and after adoption from Eastern Europe. *Acta Paediatrica*, 95(6), 720-725. doi:10.1111/j.1651-2227.2006.tb02321.x
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-123). Oslo: Unipub.
- Lyngvi, M. S. & Rygvold, A.-L. (2004). *Adoptivbarn i barnehagen*. Hentet 2. oktober 2013 fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Etteradopsjon/adopterte_barn_i_barnehagen.pdf
- Martinsen, H. & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder: vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2012). Barnehagen som sosialiseringsarena. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 175-216). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 03.10.2013 fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:21. (2009). *Adopsjon - til barnas beste: en utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åring*. (BVU rapport 1995:3). Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows* (3. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill; Open University Press.
- Renk, K. & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24(2), 239-254.
doi:10.1016/j.bbr.2011.03.031
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, E. (2010). Utviklingsstøttende samspill i barnehagen- fokus på de minste barna. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2: barn i utvikling* (s. 98-135). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stams, G.-J. J. M., Juffer, F. & van IJzendoorn, M. H. (2002). Maternal sensitivity, infant attachment, and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents. *Developmental Psychology*, 38(5), 806-821. doi:10.1037/0012-1649.38.5.806
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Adopsjoner*. Hentet 19. februar 2014 fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon>
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Barnehager, 2013, endelige tall*. Hentet 1. mai 2014 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2014-04-25>
- Sveen, T. H. (2010). Å møte foreldre i barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2: barn i utvikling* (s. 273-306). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sætersdal, B. & Dalen, M. (1999). *Hvem er jeg?: adopsjon, identitet og etnisitet*. Oslo: Akribe Forlag.
- Sørli, M.-A. (1998). *Mestring og tilkortkomning i skolen: fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning* (NOVA rapport 1998:12c). Oslo: NOVA.

- Tan, T. X. & Camras, L. A. (2011). Social skills of adopted Chinese girls at home and in school: Parent and teacher ratings. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1813-1821. doi:10.1016/j.childyouth.2011.05.006
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341–367. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W. & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- van IJzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development. *Journal of Child Psychiatry*, 47(12), 1228- 1245. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01675.x
- Verhulst, F. C. & Akkerhuis, G. W. (1989). Agreement Between Parents' and Teachers' Ratings of Behavioral/Emotional Problems of Children Aged 4-12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(1), 123-136. doi:10.1111/j.1469-7610.1989.tb00772.x
- Verhulst, F. C., Althaus, M. & Versluis-den Bieman, H. J. M. (1990). Problem Behavior in International Adoptees: I. An Epidemiological Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 94- 103. doi:10.1097/00004583-199001000-00015
- Verhulst, F. C., Althaus, M. & Versluis-den Bieman, H. J. M. (1992). Damaging Backgrounds: Later Adjustment of International Adoptees. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(3), 518–524. doi:10.1097/00004583-199205000-00020
- Vonheim, K. (2013). *Tidlig samspill i familier med utenlandsadopterte barn: En observasjonsstudie av foreldre-barn samspill når adoptivbarna er to og tre år*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 1
Fax: +47-55 58 96 5
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Monica Dalen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 01.03.2007

Vår ref: 16201/GT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16201
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Monica Dalen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Geir Teigland

Kontaktperson: Geir Teigland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering



Prosjektvurdering - Kommentar

16201

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende slik det forelå etter revisjon 27. februar 2007.

Prosjektet har et longitudinelt design, og de samme barna skal derfor følges over tid. Denne første delen av studien strekker seg frem til barna er fire år (utgangen av 2011), videreføring av prosjektet utover dette forutsetter at melding sendes til personvernombudet, og at barnas foreldre gir sitt samtykke til videre deltakelse.

I prosjektperioden oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger atskilt fra det øvrige materialet.

Hvis prosjektet ikke skal videreføres på bakgrunn av ny melding og nytt samtykke, skal datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt 31.12.2011.

Vedlegg 2



UNIVERSITETET I OSLO DET MEDISINSKE FAKULTET

Professor dr.philos. Monica Dalen
ISP
Universitetet i Oslo
Pb. 1140 Blindern

Regional komité for medisinsk forskningsetikk
Sør- Norge (REK Sør)
Postboks 1130 Blindern
NO-0318 Oslo

Dato: 02.03.07
Deres ref.:
Vår ref.: S-07045b

Telefon: 228 50 670
Telefaks: 228 44 661
E-post: juliannk@medisin.uio.no
Nettadresse: www.etikk.uio.no

S-07045b Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling. Samarbeidsprosjekt med studien "Barns sosiale utvikling" som gjennomføres ved Atferdssenteret i Oslo [2.2007.297]

Vi viser til søknad mottatt 23.1.07 med følgende vedlegg: Prosjektplan for adopsjonsprosjektet; Orienteringsskriv med samtykke til å kunne kontaktes; Informasjonsskriv med samtykkeerklæring; Intervjuguide og spørreskjema til første gangs intervju; Intervjuguide for telefonintervju; Manual for gjennomføring av samspillsoppgaver; Lagring og håndtering av personidentifiserende opplysninger skilt fra forskningsbasen; Prosjektplan for studien "Barns sosiale utvikling"

Komiteen behandlet søknaden i sitt møte torsdag 22.2.07.

Komiteen har følgende merknader til prosjektsøknaden:
Komiteen ser at studien kan ha nytteverdi og forutsetter at denne studien følger de samme etiske krav som er satt i prosjektet "Barns sosiale utvikling".

Komiteen har følgende merknader til informasjonsskrivet:
Informasjonsskrivet kan med fordel endres ved at det først i annet avsnitt endres fra "og ber dere om å delta" endres til "og forespør dere om å delta", og "På forhånd takk" strykes.

Vedtak:

Under forutsetning av at prosjektleder tar hensyn til merknadene ovenfor, tilrår komiteen at prosjektet gjennomføres.

Med vennlig hilsen

Tor Norseth
Leder

Julianne Krohn-Hansen
Sekretær

Kopi: Forskningsleder Terje Ogden, Adferdsenteret i Oslo, Pb. 1565 Vika, 0118 Oslo